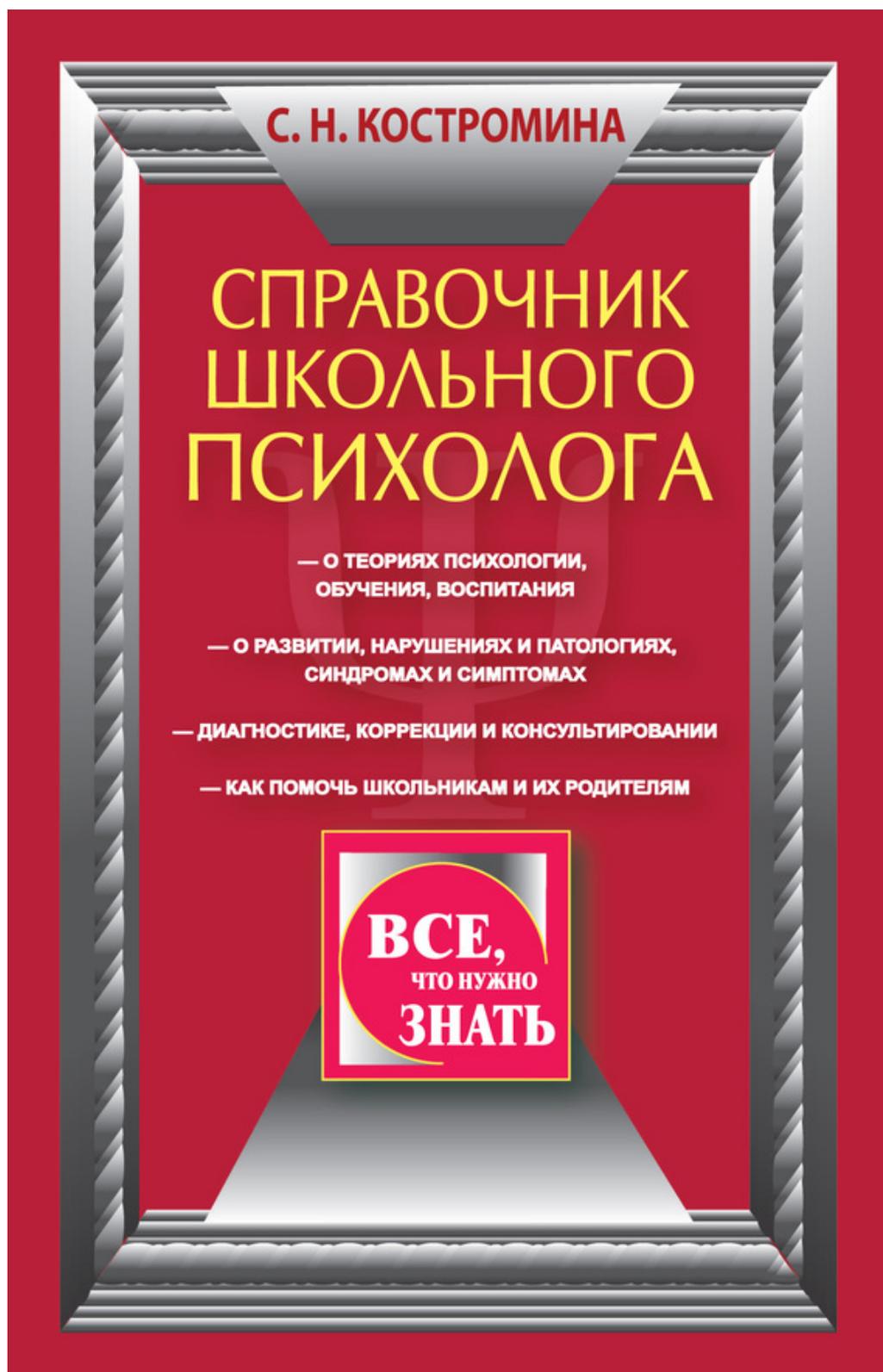


Светлана Николаевна Костромина
Справочник школьного психолога

Полный энциклопедический справочник –



Костромина С.Н. Справочник школьного психолога
М.: Астрель, 2012. — 710, 38 ил. ISBN 978-5-271-44092-2.

Аннотация

В ваших руках уникальная книга – впервые школьная психология как практическое направление, ориентированное на изучение и улучшение обучения и воспитания детей в школьном возрасте, обретает свой словарь. Этим утверждается научная и практическая состоятельность данного направления в психологии и формируется основа для будущих теоретических исследований и практической работы.

В справочнике более 250 статей, адекватно отражающих ситуацию в современной отечественной школьной психологии. Излагаются основные проблемы и задачи развития школьников, представлен материал по направлениям, формам и видам деятельности психолога в образовании, по видам диагностической, коррекционно-развивающей и консультативной работы школьного психолога, материал по обучению, воспитанию и развитию школьников. Книга предназначена школьным психологам, педагогам, студентам и аспирантам психологических и педагогических направлений деятельности, а также специалистам в области практической психологии.

Светлана Николаевна Костромина Справочник школьного психолога

© Костромина С. Н., 2012

© ООО «Издательство Астрель», 2012

Общепсихологический раздел

Подходы и теории Антропологический подход

комплекс парадигмальных и концептуальных положений, характеризующих стратегии научной и профессиональной с ориентацией на ценность человека, его внутреннее пространство, специфику и уникальность индивидуального процесса познания, а также их учет при построении и осуществлении образовательного процесса.

Антропологический подход в психологии базируется на антропологическом принципе философии, который Е. А. Плеханов определяет так: *«...он является широкой ценностномировоззренческой установкой, в соответствии с которой человек выступает исходным и главным предметом философского, художественноэстетического, научного и религиозного познания. Обоснование антропологического принципа, представляющее одну из задач философии, состоит в теоретически развернутой аргументации человеческого бытия в мире». Антропологический принцип обосновывает положение о том, что «Человек – особое существо в ряду творений природы. Только он является индивидуальным онтологическим началом или “микрокосмом” на языке античной философии, стягивающим и концентрирующим в себе основные изменения мироздания. Отсюда антропологизм приобретает значение общегносеологического и этикогуманистического принципа».*

В рамках человеко-ориентированной (антропологической) парадигмы науки и образования человек является непреходящей ценностью, что ставит в центр научного анализа и делает предметом научного исследования не столько саму деятельность, ее результат и продукты, сколько субъекта этого процесса, логику его мышления, мотивы, установки, т. е. основную систему индивидуальных, личностных, субъектных и индивидуальных признаков человека относительно их влияния на эффективность выполняемой деятельности.

В образовательном процессе, опирающемся на антропологический подход, основу составляет учет интересов и индивидуальных особенностей всех субъектов – как ребенка и его родителей, так и педагога, поскольку результат обусловлен особенностями не одной системы, а взаимодействием (взаимосодействием или **взаимопротиво** действием) двух или нескольких систем. В этом взаимодействии проявляется весь спектр личностных детерминант, которые имеют свои возможности и ограничения в условиях использования различных средств с так называемым «объектом управления» – другим человеком.

Антропологический подход при проектировании образовательного процесса предполагает, с одной стороны, сохранение общей цели образования (получение нового знания, формирование необходимых умений и навыков – обретение новых компетенций) и его содержания (освоение технологий эффективной профессиональной деятельности), а с другой – усиление ориентации на субъектность (как ключевую характеристику личности в деятельности) и совместность (как ключевую характеристику человеческой общности, социума).

Соответственно, центром образовательного процесса становится личность обучающегося, а его развитие в ходе обучения превращается в процесс постепенного наращивания субъектности, самоопределенности и обособления, способности к самостоятельному получению знаний, способов действий и норм. Такая образовательная система требует построения знаковых и внезнаковых обучающих технологий с новой разрешающей способностью, где в своем движении, переходе на новый уровень субъектности деятельность и личность выступают как функциональные органы (средство и цель) взаимно трансформирующиеся друг в друга. Ее описание можно встретить в работах Е. Н. Волковой, О. В. Кузьменковой, Ю. А. Корелякова, В. Э. Тамарина и др., раскрывающих диалектику личностно-деятельностных отношений – это возможность сопряжения внешней и внутренней детерминации развития. В процессе профессионализации человек, формируясь как субъект деятельности, развивается как личность.

Ассоциативно-рефлекторная теория

концепция условных рефлексов И. П. Павлова, раскрывающая закономерности условно-рефлекторной деятельности головного мозга человека. Обусловленная внешними воздействиями, рефлекторная деятельность мозга – это тот «механизм», посредством которого осуществляется связь с внешним миром организма, обладающего нервной системой. Рефлекс головного мозга – это, по И. М. Сеченову, рефлекс заученный, т. е. не врожденный, а приобретаемый в ходе индивидуального развития и зависящий от условий, в которых он формируется.

В терминологии учения о высшей нервной деятельности И. П. Павлова, условный рефлекс – это временная связь (ассоциация), а рефлекторная деятельность – это деятельность, посредством которой у организма, обладающего нервной системой, реализуется его связь с условиями жизни, все переменные отношения его с внешним миром. Таким образом, в мозгу человека происходит постоянный процесс образования условно-рефлекторных связей-ассоциаций между психическими явлениями, при наличии которых актуализация одного вызывает активность другого.

Физиологическую основу условного рефлекса составляет процесс замыкания временной связи. Временная (условная) связь – это совокупность нейрофизиологических, биохимических и ультраструктурных изменений мозга, возникающих в процессе сочетания условного и безусловного раздражителей, формирующих определенные взаимоотношения между различными мозговыми образованиями. Механизм памяти фиксирует эти взаимоотношения, обеспечивая их удержание и воспроизведение.

Условно-рефлекторная деятельность в качестве сигнальной системы по И. П. Павлову направлена на то, чтобы отыскивать в беспрестанно изменяющейся среде основные, необходимые для живого существа благоприятные условия жизнедеятельности, служащие раздражителями (стимулами), которые, в свою очередь, выступают основанием для образования ассоциаций – своеобразного опыта, жизненного багажа, способного обеспечить выживание в других обстоятельствах.

Свое учение о высшей нервной деятельности, разработанное при исследовании животных, И. П. Павлов признал необходимым дополнить применительно к человеку идеей о второй сигнальной системе, взаимодействующей с первой и функционирующей по тем же физиологическим законам. Для второй сигнальной системы ключевым элементом является то, что раздражителем в ней выступает слово – средство общения, носитель абстракции и обобщения, реальность мысли. Вместе с тем вторая сигнальная система, как и первая, – это не система внешних явлений, служащих раздражителями, а система рефлекторных связей в их физиологическом выражении; вторая сигнальная система – это не язык, не речь и не мышление, а принцип корковой деятельности, образующий физиологическую основу для их объяснения. Однако понятие второй сигнальной системы, введенное для объяснения особенностей высшей нервной деятельности человека, остается пока по преимуществу обозначением проблемы, которую надлежит разрешить. В то же время именно на особенностях функционирования второй сигнальной системы и ее наличия у человека построено объяснение способности человека к обучению.

Обучение в ассоциативно-рефлекторной теории трактуется как установление связей между различными элементами знания (как научение).

1. Усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств человека – процесс образования в его сознании различных ассоциаций: простых и сложных.

2. Процесс образования ассоциаций имеет определенную логическую последовательность и включает следующие этапы:

- восприятие учебного материала;
- его осмысление, доведенное до понимания внутренних связей и противоречий;
- запоминание и сохранение в памяти изученного материала;
- применение усвоенного в практической деятельности.

3. Основным этапом процесса обучения выступает активное повторение и воспроизведение действий, формирующих опыт по решению теоретических и практических учебных задач.

4. Наивысший результат в обучении достигается при соблюдении ряда условий:

- формирование активного отношения к обучению со стороны обучаемых;
- подача учебного материала в определенной последовательности;
- демонстрация и закрепление в упражнениях различных приемов умственной и практической деятельности;
- применение знаний в учебных и служебных целях, и т. п.

На основе ассоциативно-рефлекторной теории сформировались такие направления, как бихевиоризм (поведенческая психология) и социально-когнитивная теория А. Бандуры.

Гуманистическая психология

направление в психологии, относящееся к области персонологии и рассматривающее человека через призму развития его потенциала в ходе жизнедеятельности и способности к самосовершенствованию. Гуманистическая психология не является строго организованной теоретической системой. Этот термин был придуман группой психологов под руководством А. Маслоу как альтернатива двум наиболее важным течениям в психологии – психоанализу и бихевиоризму.

Рождением гуманистической психологии можно считать конференцию 1964 г. в Олд-Сейбруке, на которой представители психологии личности и других гуманистических дисциплин Г. Оллпорт, Г. Мюррей, Г. Мерфи, Дж. Келли, Ш. Бюлер, К. Роджер, А. Маслоу определили новое направление, переросшее в общественное движение, сущность которого – понимание человека как высшей степени сознательного и разумного создания без доминирующих бессознательных потребностей и конфликтов, как сознательного творца своей жизни, обладающего свободой выбирать и развивать стиль жизни, которая ограничена только физическими или социальными воздействиями.

Как писал А. Маслоу – автор гуманистической теории личности – деятельность человека мотивирована поиском личных целей (удовлетворением личных потребностей), среди которых основные – дефицитарные потребности и метапотребности. Дефицитарные потребности направлены на удовлетворение дефицитарных состояний (голод, холод, опасность) и являются стойкими детерминантами поведения. К ним относятся физиологические потребности, потребности безопасности и защиты, потребности принадлежности и любви. Метапотребности ориентированы на рост (развитие) и на отдаленные цели. Среди основных метапотребностей выделяют потребности в самоуважении (значение, компетентность) и потребности самоактуализации (реализация потенциала).

Таким образом, с точки зрения гуманистической психологии сама сущность человека движет его в направлении личностного роста, творчества и самодостаточности, его поведение вдохновляется и регулируется неким объединяющим мотивом – тенденцией самоактуализации. Под этой тенденцией К. Роджерс рассматривал «свойственную организму тенденцию развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать личность». Таким образом, важнейший мотив жизни человека – актуализировать (максимально проявить и выявить) лучшие качества своей личности. С этой точки зрения, любое желание проявить себя – учиться, работать, соревноваться, сотрудничать – может рассматриваться как одно из выражений тенденции самоактуализации, поскольку человеком в первую очередь управляет процесс роста (потребность развиваться и улучшаться).

Именно процесс роста (личностного, профессионального) есть то движение, в котором потенциал человека актуализируется и реализуется, а все действия человека наполняются смыслом, поиском (активностью) и эмоциональной включенностью в деятельность.

Гуманистическая теория К. Роджерса иллюстрирует феноменологический подход в психологии, подразумевающий «реальность в себе» – реальным для человека (для его

мыслей, чувств, действий) является то, что существует в пределах его «Я» – внутренней системы координат. Этот субъективный мир, включающий все, что осознается человеком на данный момент и образует основу для активности, направляет его поведение и деятельность. В связи с чем центральным психологическим образованием, за счет которого происходит движение, процессы роста и актуализации – это Я-концепция личности. Соответственно, движущими силами выступают условия развития Я-концепции – специфика потребностей, структура ценностей, особенность психологических защит и т. д.

Гуманистическая психология выступила основой для оформления нескольких подходов и концепций в обучении. И в первую очередь для концепций развивающего и личностно-ориентированного обучения, которые опираются на основные понятия гуманистической психологии и используют основные механизмы формирования личности и ее центрального звена – Я-концепции для интенсификации процесса обучения. Среди них основными для образовательного процесса выступают следующие.

1. Подкрепление ценности личности и значимости для данного вида деятельности и группы. Это подкрепление достигается за счет получения положительного или отрицательного опыта – в результате похвалы или осуждения у ребенка появляется условие ценности. Вместе с тем К. Роджерс считал, что так активно создаваемое в процессе социализации условие ценности причиняет развивающейся личности ущерб, так как ребенок стремится соответствовать стандартам других, а не определяется самостоятельно, кем он хочет быть и добиваться этого. Он начинает оценивать себя и свои действия с точки зрения тех мыслей, которые получают одобрение.

2. Получение безусловно позитивного внимания (одобрение, поддержка, помощь, сопровождение) независимо от ценности конкретного поведения. Это помогает личности в процессе обучения позитивно рассматривать и оценивать себя, создает основу для формирования адекватной самооценки и уровня притязаний. В то же время получение безусловно позитивного внимания не означает отсутствие правил и дисциплины. В первую очередь оно предполагает создание атмосферы, в которой ребенка любят просто за то, что он есть. В таком безопасном и благоприятном для личности климате у учащегося появляется возможность развивать свои качества, удовлетворять свои потребности в соответствии со своими мыслями, чувствами и переживаниями. Получение такого опыта создает доверие к себе и своим возможностям, а самое главное – формирует условия, когда внешние требования могут быть приняты личностью и стать ее частью.

3. Сохранение состояния согласованности самовосприятия – точное восприятие, позитивное переживание и осознание соответствия Я-концепции личности условиям ценности для общества. Такое согласование, так же как и безусловное внимание, обеспечивает принятие личностью системы общественных требований и норм, в то время как рассогласующиеся, конфликтующие с личными представлениями общественные ценности не допускаются к осознанию и точному восприятию. Это связано с тем, что, как только человек ощущает, понимает несоответствие самовосприятия и норм общества, он воспринимает его как угрозу. При этом, если эти переживания не осознаются, то это вызывает тревогу, которая сигнализирует, что существует возможность дегармонизации или необходимости радикального изменения своего «Я». Такое состояние провоцирует включение психологических защит – поведенческих реакций, главная функция которых – сохранение целостности личности, структуры «Я». Как только учащийся начинает защищаться – это признак рассогласования условий, требований среды и внутренних ценностей, потребностей школьника.

Деятельностный подход

система принципов, раскрывающих явления окружающей действительности через целенаправленную активность человека, на основе понимания ее как формы, в которой происходит реализация и раскрытие сущности психики и сознания человека.

Основополагающим принципом деятельностного подхода выступает сформулированный еще в 1930-х гг. С. Л. Рубинштейном принцип единства сознания и деятельности. Согласно ему, центральными понятиями деятельностного подхода являются «сознание-образ» – реально осознаваемая цель активности и «сознание-процесс» – управляемая процедура, структура действий (операций и отдельных актов), позволяющая достичь поставленной цели, оценить относительно нее полученный результат. В этой дихотомии образ и процесс находятся в единстве, однако ведущий в этом единстве – процесс, связывающий образ с отражаемой действительностью и результатом активности.

В контексте центральных понятий деятельностного подхода обычно используется общепсихологическая модель деятельности. По Б. Ф. Ломову, «общепсихологическая модель деятельности» имеет следующую структуру: мотив, цель, планирование, переработка текущей информации, оперативный образ, принятие решения, действие, проверка результатов и коррекция действий. Все эти компоненты можно выделить в любой индивидуальной деятельности, пополняя каждый из них специфичным содержанием.

Деятельностный подход получил широкое распространение в науке, как на уровне психологических исследований, так и практических разработок, поскольку адресно позволяет использовать те функциональные составляющие, которые включает в себя само понятие деятельности, рассматривая разнообразные виды активности человека, как:

1) *предмет объективного научного исследования*, т. е. как нечто расчленяемое для анализа в теоретической картине определенной научной дисциплины в соответствии со спецификой ее задач и совокупностью ее понятий;

2) предмет управления, подлежащий организации в систему функционирования и/или развития на ее основе фиксированных принципов;

3) предмет проектирования с целью выявления способов и условий ее оптимальной реализации;

4) ценность в различных рассматриваемых системах.

В той или иной степени каждая из рассмотренных функций может выступать в качестве содержательной стороны исследования деятельности человека, позволяя: а) установить и учесть причинно-следственные отношения на разных уровнях макроструктуры процесса; б) изучить структуру и соотношение психических конструкторов, играющих роль ориентировочной основы в ходе принятия разнообразных решений и способов достижения результата; в) выделить адекватные психологические ресурсы деятельности – психологическую систему деятельности; г) изучить особенности личностного и профессионального развития в процессе ее совершенствования.

Применительно к профессиональной деятельности данный подход получил свое развитие в виде субъектно-деятельностной теории (К. А. Абульханова, 1973; А. В. Брушлинский, 1996; Л. А. Головей, 1996), которая описывает механизмы приобретения специалистом в ходе включения в трудовую деятельность специфических качеств самоорганизации, саморегуляции и самоконтроля, согласования внешних и внутренних условий субъектной активности, координации всех своих психических процессов, состояний и свойств соотносительно с объективными и субъективными (притязания, установки, мотивы) условиями. Специалист (человек) – центральное звено любой деятельности, который в труде проявляет себя с двух сторон: как носитель культуры и как профессионал. С одной стороны, специалист является одним из участников процесса созидания материальных и духовных ценностей, проектируя и организуя его вместе с другими. В этом случае он выступает носителем личностной, мировоззренческой, бытийной позиции. С другой стороны, как *субъект профессиональной деятельности*, владеющий ее функционально-смысловым содержанием, нормами, средствами, он является носителем профессиональной позиции, в которой актуализируется и трансформируется его личностная, мировоззренческая позиция. В этом смысле специалист выступает не просто как «культурный взрослый», но и как субъект, транслирующий ценности профессионального сообщества. Эта связь личностного и профессионального представляет особый интерес, объясняя и обозначая

процесс формирования нормативной структуры деятельности профессионала.

Классическое обусловливание

впервые описанный И. П. Павловым тип научения, в котором первоначально нейтральный стимул наслаивается/сочетается с безусловным (физиологическим раздражителем) и постепенно приобретает способность вызывать ту же реакцию, т. е. условный рефлекс. Процесс выработки условного рефлекса называется классическим обусловливанием. Нейтральный стимул, который в ходе научения стал вызывать реакцию, обозначается как условный. Со временем условный стимул после достаточно частого сочетания с безусловным может замещать его, вызывая подобную реакцию. Например, слюноотделение при появлении пищи во рту – безусловный рефлекс, а слюноотделение при включении света (т. е. того условия, которым сопровождался безусловный рефлекс) является условным рефлексом.

- Классическое обусловливание стало основой для многих ранних теорий научения и продолжает оставаться важной частью психологической науки в целом и психологии поведения в частности. Однако основную роль классическое обусловливание, открытое И. П. Павловым, сыграло в формировании теории научения Дж. Уотсона. Это связано с тем, что большая часть рефлексивных реакций (например, колленный, пищевой, моргательный и другие рефлексы), которые могут быть вызваны посредством стимула – фактора окружающей среды, влияющего на организм, подвержены классическому обусловливанию. В число таких рефлексов входят не только физические реакции и реакции желез, но и набор эмоциональных реакций – страх, гнев, привязанность. Каждый из этих рефлексов может быть вызван при помощи специфического стимула. Например, привязанность можно вызвать лаской, страх – внезапным падением с какой-то высоты или болью. Из этого следует, что эмоциональное поведение, как и любое другое, служит примером классического обусловливания. Эмоциональные реакции людей на разнообразные вещи, которые изначально были для них нейтральными, не имели никакой эмоциональной значимости, возникли в ответ на определенные специфические стимулы. При этом более сложное научение, по мнению Уотсона, попросту требует обусловливания более протяженной последовательности связей стимул-реакция, в конечном счете приводя к тому, что мы называем привычками.

- Свое развитие классическое обусловливание получило и в теории Э. Торндайка, который считал, что научение представляет собой формирование соединений между стимулами и реакциями – соединений, принимающих форму нервных связей – ассоциаций. При научении происходит образование и фиксирование этих связей, при забывании – стирание. Теория Торндайка объединяет влияние трех важных переменных классического обусловливания (новизна, частота и смежность) в одном законе – законе тренировки. Закон тренировки подразумевает, что связи между стимулами и реакциями укрепляются посредством частой и «энергичной» тренировки с элементами новизны. Эффективность тренировки (закон эффекта Торндайка) зависит от того, насколько тренируемая реакция способствует благоприятному положению дела (по Торндайку, такому положению дел, которое человек пытается сохранить или которого не пытается избежать). Реакции, непосредственно предшествующие возникновению благоприятному положению дел, с большей вероятностью будут повторены.

- И закон тренировки, и закон эффекта, так же как и понимание ассоциаций как универсального механизма формирования содержания психического (в том числе знаний, умений и навыков), активно используется в построении методических систем обучения и воспитания школьников.

Поведенческая психология (бихевиоризм)

(от англ. *Behavior* – поведение) – психологическое направление XX в., которое в качестве предмета психологии считает поведение индивида от рождения до смерти. К поведению относят все внешне наблюдаемые реакции организма (в том числе отдельных его органов) на внешние воздействия (стимулы), которые можно объективно зафиксировать невооруженным глазом либо с помощью специальных приборов. За единицу поведения принимается связь стимула и реакции ($S \rightarrow R$). Все реакции можно разделить на наследственные (рефлексы, физиологические реакции и элементарные эмоции) и приобретенные (привычки, мышление, речь, сложные эмоции, социальное поведение, которые образуются при связывании (обусловливании) наследственных реакций, запускаемых *безусловными стимулами*, с новыми (*условными*) стимулами.

Безусловные стимулы (БС) – воздействия, вызывающие врожденные рефлекторные реакции. Например, слюноотделение при попадании пищи в рот. В схематичном варианте эта связь, по Уотсону, может быть представлена как $S \rightarrow R$, означая, что каждой ситуации (или стимулу) соответствует определенное поведение. Соответственно, появление новых форм поведения у человека можно объяснить через образование условных рефлексов (или обусловливание), так как любое поведение определяется своими последствиями. В зависимости от того, будут ли эти последствия радостными, безразличными или неприятными, станет ясно, будет ли повторен этот акт, будет ли ему придано значение или его будут избегать повторять в дальнейшем. Эта схема научения была названа классическим обусловливанием. Условные стимулы (УС) – ранее нейтральные стимулы, которые приобрели способность вызывать специфическую реакцию путем многократного связывания с другим стимулом, способным вызвать такие реакции. Целенаправленное использование стимулов получило название оперантного обусловливания.

Бихевиористы считали, что таким образом можно объяснить любую деятельность, а осознание человеком своих ощущений и впечатлений слишком субъективно и бесполезно, в то время как внешние проявления переживаний (изменения размеров зрачка, частоты пульса и т. д.) позволяют количественно оценить эти формы поведения и «измерить» чувства. Бихевиоризм ставит перед собой две задачи: прийти к тому, чтобы по ситуации (стимулу) предсказывать поведение (реакцию), и наоборот – по реакции судить о вызвавшем ее стимуле.

Самые явные и наиболее важные следствия классического и оперантного обусловливания в образовании:

- увеличение частоты, заметности и мощности положительных аспектов при обучении, способных усиливать желаемое поведение (вознаграждение);
- минимизация негативных аспектов ученичества, через снижение количества, мощности негативных БС и УС;
- рефлексия сочетаний и совмещений преподавателем возможных УС;
- реагирование на наиболее важные и необычные аспекты стимульной ситуации, а не обязательно на всю ситуацию в целом, в связи с чем необходимо сознательно подходить к расстановке акцентов на важных/доминирующих аспектах учебной ситуации (например, включение подчеркивания, выделение шрифтом или цветом, повторение, использование голоса, жестов – т. е. подкрепления).

Психотерапия гуманистическая

одно из трех (наряду с динамическим и поведенческим) основных направлений современной психотерапии, образующих психотерапевтическую школу. В рамках гуманистической психотерапевтической школы может быть выделено несколько основных подходов:

1) философский подход, основанный на экзистенциальных принципах; в его рамках развиваются такие технологии, как экзистенциальная психотерапия, клиент-центрированная терапия, логотерапия и др.;

2) соматический подход, опирающийся на невербальные методические системы психотерапии, которые ведут к интеграции «Я» посредством интенсивного эмоционального отреагирования (например, гештальттерапия, имажинативная (имаго) терапия Шорра, психодрама и др.);

3) духовный подход, в центре которого получение трансперсонального опыта, объединение человека со Вселенной; к нему можно отнести аутогенную тренировку, трансцендентальную медитацию, психосинтез и ряд других методов.

- Сущность гуманистической психотерапии – в ее трансцендентальности, в оказании поддержки человеку в поиске цели и осуществления своего предназначения в жизни. Поэтому общим посылом является функциональная помощь психотерапевта индивидууму в преодолении препятствий на его пути к росту, развитию и совершенству. Основное условие преодоления препятствий – фокусировка на ситуации «здесь и сейчас», исследование своей уникальности и универсальности.

- Человек в гуманистической психотерапии рассматривается как активная, самовозвышающаяся и самоутверждающаяся персона, с безграничной способностью к позитивному росту. Недирективный характер психотерапии опирается на возможность человека самостоятельно определить круг своих проблем и затруднений. Обращающийся за помощью человек лучше других (в том числе и психотерапевта) способен определить причины препятствий и найти способ их решения в сложившейся ситуации, стоит только ему оказаться в благоприятных для этого обстоятельствах. К ним можно отнести:

- сохранение психотерапевтом безусловно позитивного отношения к выражаемым клиентом чувствам;

- эмпатию (видение мира глазами клиента, чувствование и сопереживание вместе с ним);

- аутентичность (отказ от маски «профессионала»);

- воздержание от интерпретаций и подсказок решения проблем;

- активное слушание, выполнение функции зеркала (незаметное и ненавязчивое, естественное воспроизведение жестов, интонаций, поведения клиента), формулирование проблем и высказываний по-новому (переформулирование, парафраз).

- В результате такого взаимодействия у клиента развивается реалистичное отношение к происходящему, его понимание. Человек обретает способность разрешать проблемы, актуализируя имеющийся потенциал и свои сильные стороны, резерв, т. е. то, что К. Роджерс называл необходимой компетенцией – способностью и стремлением заботиться о своей жизни с целью ее сохранения и улучшения. Эта способность может развиваться только в контексте социальных ценностей, где человек получает возможность устанавливать позитивные связи. Представление человека о самом себе эволюционирует в соответствии с возникающими перед ним ситуациями и его собственными действиями. Оно фактически формируется на основе того разнообразного опыта, который он переживает в общении с другими людьми.

- Получение такого рода опыта переносится и в психотерапевтический процесс гуманистической школы. Он насыщается эмоциями и переживаниями (как приобретение опыта), являясь скорее чувственным, нежели познавательным. На основе реальных конгруэнтных (соответствующих, совпадающих) межличностных отношений между психотерапевтом и клиентом, через сопереживание человек реализует свои латентные и лучшие способности для саморазвития.

- В техниках психотерапевтической школы Роджерса и классического экзистенциализма тенденция к саморазвитию актуализируется разными способами. В клиент-центрированной терапии чаще всего используются вербальные взаимоотношения терапевта и человека. Другие школы в гуманистическом направлении основаны на

невербальных приемах и методиках. Так, в гештальттерапии (основатель – Ф. Перлз), где психологические проблемы клиента рассматриваются как обусловленные отсутствием целостности (т. е. гештальта) личности, технология взаимодействия побуждает человека к переживанию своих мыслей, чувств и ощущений за счет повышения экспрессивности ситуации, ее обострения, поляризации. Для этого используются такие техники, как «пустой стул», находящийся рядом с человеком и «занимаемый» воображаемым значимым другим или отчужденной частью себя для ведения воображаемого диалога с ними. Или метод работы со сновидениями. Становясь любым объектом или персонажем во сне (как одушевленным, так и неодушевленным), воспроизводя его поведение, человек может идентифицировать себя с ним, вновь ощущая проекции, конфликты, незавершенные ситуации, ранее отраженные в сновидении. Для гештальттерапии важны позы, жесты, мимика, тон голоса, которые часто отражают неосознаваемые человеком аспекты функционирования. Психотерапевт может попросить преувеличить или повторить жест, и эта интенсификация экспрессии поможет понять его значение, осознать свои эмоции, понять прежде игнорировавшиеся физические ощущения. В этой экспрессивной ситуации клиент может снова установить связь между всеми аспектами своей личности (физическим, эмоциональным, когнитивным, поведенческим) и в результате достичь полного осознания своего «Я».

- Другой технологией, максимально использующей невербальные приемы для самоактуализации личности, является психодрама (разработчик – Я. Морено). В психодраме человеку предлагается роль героя в игре, содержание которой сосредоточено на его проблеме. Цель психодрамы состоит в том, чтобы раскрыть человеку глубинные эмоции в действенной форме с использованием театральных приемов. В ходе театрального действия клиент получает корректирующий эмоциональный опыт за счет спонтанного выражения эмоций. Стандартными приемами психодрамы являются обмен ролями, дублирование, множественное дублирование, «зеркало», «волшебный магазин», представление будущего, работа со сновидениями.

- Техника медитации (внутренней сосредоточенности) ставит своей целью объединить ум, тело и душу путем фокусировки на духовном измерении. Состояние конечного глубокого отдыха позволяет выходить за пределы мира индивидуального Я, служит основанием для возникновения состояния без Я или трансцендентального состояния, не сосредоточенного на Я.

- Независимо от используемых методов (вербальных или невербальных) об успехе психотерапии в гуманистической парадигме можно говорить в том случае, когда клиенты убеждаются, что психотерапия дала им достаточную силу для опоры на ядро собственной личности, несмотря на негативные влияния среды. Рефлексия эмоций и ощущений обеспечивает им обратную связь для ощущения полноты собственного тела, собственного «Я», собственной жизни, позволяет двигаться вперед в своем развитии.

Психотерапия поведенческая (бихевиоральная)

одно из основных направлений современной психотерапии, которое исходит из принципа, что любое поведение человека является приобретенным и, следовательно, может быть модифицировано (изменено) на более адаптивное с помощью методов научения и моделей поведения.

- Согласно определению Американской ассоциации поведенческой психотерапии, данный вид психологического вмешательства включает в себя использование принципов, которые развиты в экспериментальной и социальной психологии. Ее цель – уменьшение человеческих страданий и ограничение способности к дезадаптивным действиям, формирование и укрепление способности к адекватным социуму действиям, приобретение техник, позволяющих улучшить самоконтроль. Достижение психотерапевтических целей обеспечивается переструктурированием окружения и способов социального взаимодействия

и, в меньшей степени, видоизменение соматических процессов с помощью биологических вмешательств.

- Психотерапевтическая практика в контексте бихевиоризма требует понимания, что на современном этапе развития психологии «поведение» определяется как разнообразные проявления эмоционально-субъективного, мотивационно-аффективного, когнитивного и вербально-когнитивного характера. Таким образом, предметом психотерапевтического воздействия становятся не только внешние (как это понималось ранее) проявления, но и внутренние процессы – мысли, чувства, желания человека.

- Истоки поведенческой психотерапии лежат в теории классического обусловливания, созданной на основе теории условных рефлексов И. П. Павлова и развитой в работах Уотсона – родоначальника американского бихевиоризма. Предложенная Уотсоном схема «стимул → реакция» ($S \rightarrow R$) четко объясняла, что каждому стимулу соответствует определенное поведение (или R – реакция).

Пример

Передозировка – довольно распространенное явление в среде наркоманов. Известно, что по мере привыкания наркоман постепенно увеличивает дозу препарата. В какой-то момент наркоман может перейти к значительным дозам, опасным для обычного человека и относительно регулярным для него самого. Его организм вырабатывает определенные механизмы сопротивляемости героину. В чем же причина того, что наркоман погибает от большой, но привычной для самого себя, дозы наркотика? Теория условных рефлексов Павлова дает ответ на этот вопрос. Предположим, что наркотик – это безусловный стимул, а сопротивление ему организма – безусловная реакция. Принимая героин в определенных обстоятельствах, например в компании других наркоманов, сама ситуация приема наркотиков становится условным сигналом, и в другой раз сам ритуал подготовки к инъекции уже будет настраивать организм, запуская механизмы сопротивления. Опросы выживших после передозировки наркоманов показывают, что прием героина на этот раз осуществлялся в нетипичной для них обстановке (например, в незнакомом месте). В этом случае условный стимул, запускающий подготовку к наркотическому удару, отсутствовал, и организм не справлялся с привычной дозой.

Соответственно, первоначальное развитие техник поведенческой психотерапии оставалось в рамках классических представлений, когда и последующие теории, например оперантного обусловливания, продолжали объяснять поведение организма с позиции «черного ящика», о внутреннем содержании которого нет никакой информации. Психотерапевтические техники того времени опирались на методики контр-обусловливания и принципы оперантного подкрепления. В первом случае на основе разнообразных стимулов использовалось *научение* или вырабатывались реакции, противоположные по своему характеру неадаптивным (*контр-обусловливание*), а также сочетание неприятного воздействия с ситуацией, которая доставляет удовольствие (например, *аверсивное стимулирование* при употреблении алкоголя и наркотиков, использующее внушение или медикаментозное вмешательство, вызывает у алкоголика рвоту каждый раз, когда он чувствует сильный запах алкоголя).

При *контр-обусловливании* ситуация, которая раньше вызывала страх, должна быть связана с чувством, со страхом несовместимого, например с чувством спокойствия. Итогом применения методики контр-обусловливания является рефлекторная реакция обратного действия – ситуации, которые раньше вызывали страх нарастающей силы, должны начать вызывать нарастающей силы релаксацию. Следует заметить, что в технике контр-обусловливания перед конфронтацией с опасными стимулами клиента обязательно погружают в состояние, препятствующее возникновению страха. Для этого могут быть использованы различные методы, но чаще всего применяют релаксацию (например, с использованием аутотренинга или прогрессивной мышечной релаксации по Якобсону).

Основы тренинга релаксации были разработаны Эдмундом Джекобсоном в 1929 г. В отличие от аутогенной тренировки Шульца метод прогрессивной мышечной релаксации не ставит перед собой задач самовоспитания, однако, являясь более простым и экономным методом, позволяет сразу же ощутить эффект расслабления. Процедуры релаксации целесообразно использовать при наличии таких проблем, как психогенная головная боль, бессонница, общее ощущение напряженности и тревоги.

При использовании прогрессирующей мышечной релаксации с каждой группой мышц проводится цикл «напряжение – расслабление».

Пример процедуры

Сядьте в кресло, руки положите на колени, ноги удобно расставьте. Два или три раза глубоко вдохните и выдохните. Почувствуйте, как воздух проходит в легкие до диафрагмы и обратно. Теперь вытяните правую руку (для левой – левую), крепко сожмите ее в кулак. Почувствуйте напряжение в кулаке. После 5–10 секунд концентрации на напряжении расслабьте руку. Разожмите кулак и заметьте, как напряжение отступает и его место занимает ощущение расслабленности и комфорта. Сосредоточьтесь на различиях между напряжением и релаксацией. Примерно через 15–20 секунд снова сожмите руку в кулак. Через 5–10 секунд снова расслабьте. Почувствуйте расслабленность и тепло. Сосредоточивайтесь только на тех группах мышц, с которыми вы работаете в данный момент, старайтесь не напрягать в это время остальные мышцы.

Проведите циклы «напряжение – расслабление» с другими группами мышц в такой последовательности.

Правая рука – сжав кулак и напрягая мышцы нижней части руки.

Правый бицепс – согнув руку в локте и напрягая мышцы верхней части руки.

Левая рука – сжав кулак и напрягая мышцы нижней части руки.

Левый бицепс – согнув руку в локте и напрягая мышцы верхней части руки.

Лоб – поднимая брови как можно выше.

Глаза и нос – крепко зажмурив глаза и наморщив нос.

Челюсти – сжав зубы и растянув уголки рта.

Шею – наклоняя голову вперед и упираясь подбородком в грудь.

Грудь и плечи – сведя лопатки вместе и сделав глубокий вдох.

Живот – втягивая его к позвоночнику.

Правое бедро – вытягивая ногу и поднимая ее на несколько сантиметров над полом.

Правую икру – прижимая пальцы ног к верху ботинка.

Правую стопу – оперевшись на кончики пальцев и повернув стопу вовнутрь.

Левое бедро – вытягивая ногу и поднимая ее на несколько сантиметров над полом.

Левую икру – прижимая пальцы ног к верху ботинка.

Левую стопу – оперевшись на кончики пальцев и повернув стопу вовнутрь.

Завершая упражнение, сделайте два-три глубоких вдоха, почувствовав, как расслабленность «течет» по вашему телу от рук через плечи, грудь, живот к ногам.

Когда будете готовы открыть глаза, медленно сосчитайте в обратном порядке от 10 до 1. С каждой цифрой почувствуйте себя все более и более свежим, бодрым.

В настоящее время в работе с детьми в качестве подавляющей страх реакции часто используют чувства радости, интереса, удовольствия. В терапии взрослых – формирование чувства уверенности в себе. Кроме того, с целью закрепления результатов контр-обусловливания на последних этапах психотерапии желателен применение тренировки *in vivo*, т. е. – в реальной жизни. Используя тот же принцип, что и при десенсибилизации, клиента сталкивают с некоторыми реальными событиями возрастающей сложности, моментально «уводя» его из ситуации, в которой ему не удастся успокоиться, либо снижая интенсивность переменных ситуации.

Пример

(В. Ромек, 2002). Страх управления автомобилем устраняют, добиваясь от клиента спокойствия сначала при взгляде на автомобиль или при планировании автомобильной поездки, затем просят его просто посидеть в припаркованном автомобиле, попробовать проехать по загородному шоссе на низкой скорости и т. д. С клиентом моментально возвращаются на предыдущий этап, если успокоиться ему не удастся.

В случае *оперантной аверсивной* терапии фактически используется кара для предотвращения нежелательного поведения. При этом следует помнить, что техники аверсивной терапии являются негуманными и психотравмирующими, поэтому в современной терапии рассматриваются как крайние меры и используются очень осторожно. Основными ограничениями этого метода выступают:

1) отказ от использования аверсивной терапии как самостоятельного метода психотерапевтической помощи или в ситуациях, когда у клиента наблюдается сильный страх или он склонен к бегству от неприятных ситуаций;

2) использование аверсивных стимулов только при согласии человека на подобное психотерапевтическое вмешательство, при этом необходимо предоставить полный контроль над интенсивностью и продолжительностью аверсивного раздражителя;

3) применение только в комплексе с другими техниками, направленными на формирование замещающего поведения (т. е. в комбинации с подкреплением и тренингом);

4) устранение нежелательного поведения дополняется формированием желательного.

В случаях *оперантного подкрепления* используются методики формирования поведения, когда выработка нужного поведения происходит с помощью действенного для человека вознаграждения (очень часто используется для детей). Эта техника эффективна при жалобах родителей на неуверенность или агрессивность детей, а также при многих нарушениях внутрисемейных отношений. Терапевтическое вмешательство в этих случаях состоит в том, что родителей учат видеть и дифференцированно подкреплять различными способами позитивные проявления в поведении ребенка. И наоборот, учат отслеживать собственные реакции на негативное поведение ребенка, снижать интенсивность включения на них, игнорировать их, если они незначимы, отказываться от наказаний как реакций, подкрепляющих нежелательное поведение ребенка. Другим вариантом является предоставление привилегий за улучшенное поведение (например, метод накопления – несколько «плюсов» за активную работу на уроках складываются в дополнительную «пятерку»). Наибольшее распространение в этой технике получил метод, условно называемый «накопление жетонов». Суть этого метода состоит в том, что за каждое «полезное» действие клиент получает определенное количество символических объектов – фишек, монеток, очков, которые он затем может обменять на важные и приятные для него вещи. Этот метод очень часто применяется в целых организациях – клиниках, школах, тюрьмах и т. д., где существуют четко определенные действия, одинаково важные для большого круга людей (больных, заключенных, обучающихся). Например, в психиатрической клинике фишками может подкрепляться чистоплотность, самостоятельность, в тюрьме – просоциальное поведение и прочие вещи, на которые довольно затруднительно влиять иными терапевтическими приемами.

Описанные выше техники были разработаны на основе классического бихевиоризма и получили свое широкое распространение в 1950–1960-е гг. – основной период становления поведенческой психотерапии. В конце 60-х Л. Крэснер (L. P. Ullmann, L. Krasner, 1969) выделил 15 разнообразных направлений, основанных на бихевиористической парадигме, которые в последующие годы слились в общее направление, получившее название поведенческая психотерапия. В этот же период появились первые попытки учесть внутренние промежуточные переменные, расположенные между стимулом и реакцией. В первую очередь под ними понимались когниции (мысли, представления), которые управляют

другими процессами. В русле такого понимания поведенческих проблем человека появились методики, получившие названия «*скрытое обусловливание*» (J. Cautela, 1967), «*скрытый контроль*» (L. Homme, 1965), «*саморегуляция*» (F. Kanfer, 1975).

Технологически методика самоконтроля последовательно включает несколько этапов. На первом этапе происходит анализ проблемы и определение цели поведения. Результатом анализа должно стать совместное с клиентом выявление конкретно ошибочного поведения, требующего самоконтроля при устранении. На этом этапе важно не только определить нежелательный характер поведения (например, отказ от привычки грызть ногти), но и те особенности поведения (маркеры), которые позволили бы выстроить программу самоконтроля (к примеру, отслеживание конкретных нервующих ситуаций, в которых возникает потребность грызть ногти). На втором этапе производится анализ стимулов. Детально анализируется ситуация, в которой срабатывает ошибочное поведение или ситуация, препятствующая целевому поведению. Составляется четкое описание поведения и с учетом стимулов, которые тормозят целевое и запускают ошибочное поведение. Ключевое значение в этом анализе имеют стимулы, предшествующие появлению (или неоявлению) поведения. Если в компании друзей трудно удержаться от курения, то это – тот стимул, который должен контролироваться и анализироваться на следующем этапе – этапе разработки программы самоконтроля. Третий этап – разработка самой программы самоконтроля. План составляется совместно с клиентом и включает в различных комбинациях три важнейших механизма: самоподкрепление, самонаказание и контроль стимулов.

Самоподкрепление – один из эффективных механизмов поведенческой психотерапии, который может использоваться в различных формах – вербальное подкрепление во внутренней речи, жетонное или материальное подкрепление. Например, человек сам может взять за правило сделать себе приятно, но только после выполнения обязательств. Поскольку сам человек лучше всех знает, что ему приятно, то он может принять некоторое правило подкрепления, которому сам же будет следовать. И наоборот, при нарушении оговоренных правил – в состоянии назначить себе наказание, например выполнить неприятную работу (осуществить самонаказание).

Контроль стимулов предполагает систематическое отслеживание конкретных материальных или нематериальных стимулов, «запускающих» ошибочное поведение или препятствующих целевому. Часто эти стимулы вполне может контролировать сам клиент, например реже встречаясь с курящими друзьями.

Четкое определение стимулов, которых следует избегать или которые нужно переструктурировать, – это тоже одна из частей программы самоконтроля. Разработка программы самоконтроля заканчивается составлением письменного психотерапевтического контракта с указанием условий, при которых он будет считаться выполненным. Лучше, если эти условия будут реально выполнимыми, представляя собой программу-минимум, поскольку всегда есть возможность при ее выполнении повысить уровень требований к себе. В контракте может быть предусмотрена возможность привлечения к ее выполнению третьих лиц, со стороны которых также будет следовать поощрение или наказание.

Сфера применения программ самоконтроля довольно широка. В первую очередь здесь нужно назвать переживание, курение, алкоголизм и иные формы зависимостей, вспыльчивость и, наоборот, – тревожность, проблемы с концентрацией на работе или учебе, специфические симптоматические нарушения типа тиков, навязчивых действий. Широкое применение программы самоконтроля нашли также в семейной и сексуальной терапии.

Пример

(В. Ромек, 2002). Мать девочки-подростка обращается к психотерапевту в связи с тем, что дочь грызет ногти до крови, часто заносит инфекцию. Пальцы девочки выглядят довольно неопрятно и раны бывают довольно болезненными. Мать ничего понять не может, поскольку сама она тщательно ухаживает за ногтями, да и

девочка часто восхищается ее маникюром и охотно смотрит, как мама его делает. Борьба с кусанием ногтей длится уже не один год – мать пробовала уговаривать, бить по рукам, мазать руки горькими отварами – ничего не помогает.

В разговоре с мамой выясняется, что девочка любит и чего не любит делать. Она любит гулять во дворе (а мама это часто запрещает) и очень не любит мыть клетку морской свинки, хотя это и обещала, когда свинку покупали девочке. Приходится заставлять. С мамой договариваются, что в целях терапии та разрешит дочке гулять столько, сколько она захочет, и сама помоеет клетку, если дочь скажет, что она целый день не грызла ногти. Если же были срывы, то мама сделает что-то одно – на выбор.

В отдельной беседе с девочкой составляется программа самоконтроля. Ей объясняют, что если она может кусать ногти, то сможет и не кусать. Что это возможно, но потребует некоторых усилий. Нужно будет контролировать себя, особенно в тех ситуациях, когда девочка кусает ногти чаще – вечером за телевизором или если кто-либо обидит. Зато психотерапевт обещает, что достаточно будет один день не грызть ногти, сказать об этом маме и та отпустит погулять и вымоет клетку морской свинки.

Девочке это удается, хоть и с трудом. Через неделю мама говорит, что в первый раз подстригла дочке ногти ножницами. С мамой договариваются, что если так пойдет и дальше, то она позволит дочери пользоваться ее маникюрным набором и даст ей деньги на лак для ногтей.

Особое значение в 1960-е гг. на развитие поведенческой психотерапии оказала теория социального научения А. Бандуры, иногда называемой «социальный бихевиоризм». В ее основе лежит попытка объяснения причин поведения человека, сделавшим его таким, какой он есть. Эта причина обусловлена склонностью человека к подражанию поведению других людей с учетом того, насколько могут быть благоприятны результаты такого подражания для него самого. Таким образом, на индивидуума влияют не только внешние условия. Он также должен предвидеть последствия своего поведения путем постоянной оценки. В этом смысле одно лишь наблюдение за действиями других, не говоря уже о навязанном наблюдении (например, с помощью рекламы или регулярном сообщении, демонстрации образцов поведения), может формировать новые стереотипы поведения, ранее отсутствовавшие.

В качестве психотерапевтических техник теоретические положения А. Бандуры реализовались в виде методики «предъявление модели», предполагающей наблюдение и неоднократное воспроизведение поведения психотерапевта. Техника «предъявление модели» включает два этапа. На этапе демонстрации клиенту показывают модель целевого поведения. Комплексные сложные модели могут демонстрироваться несколько раз с включением все новых и новых элементов поведения. Например, сначала акцент может быть сделан на вербальном поведении модели, затем – внимание акцентируется на контакте глаз и дистанции общения, и в заключение – к двум перечисленным моментам добавляется выразительная жестикация. На втором этапе – вслед за демонстрацией модели – клиента просят повторить, скопировать увиденное, предварительно проведя инструктирование, согласно которому с него снимается личная ответственность за исполняемое поведение (ведь нужно просто скопировать то, что делал другой человек). Такая инструкция существенно ослабляет действие эмоциональных и когнитивных блоков и дает возможность прочувствовать в моторном поведении важнейшие компоненты модели. Часто исполнение модели в таком контексте дает клиенту совершенно новый опыт социального взаимодействия. Повторное (а иногда и многократное) исполнение модели снимает в будущем возражения из серии «я этого никогда не смогу сделать».

Методика «предъявление модели» может использоваться индивидуально или в группе. При работе в группе следует помнить, что психотерапевтический сеанс с одним из членов группы служит моделью для всех других. При многократном повторении каждый новый дубль выполняется значительно лучше, и такого рода работа сама становится для группы

моделью успешной терапии. Прогресс, которого достигает клиент, служит наглядным доказательством возможности изменений. Однако возможен и противоположный результат – негативный опыт воспроизведения модели может дискредитировать усилия ведущего группы и разочаровать в успехе остальных.

Наиболее часто техника «предъявление модели» применяется для лечения страхов и фобий. Ее разновидностью является прием «систематической сенсбилизации», когда многократное повторение модели желательного поведения приводит к ослаблению чувствительности перед ситуацией, ранее вызывавшей страх.

Существует два пути достижения десенсибилизации. При первом необходимо осторожно изменить некоторые характеристики ситуаций или объектов, вызывающих у клиента страх, начиная с такой интенсивности стимулов, при которой клиент сам в состоянии контролировать реакции страха. При этом часто используют технику моделирования – т. е. терапевт или ассистент демонстрирует, как он сам без страха справляется с такими ситуациями. Таким образом, очень важно, последовательно увеличивая опасность ситуации, составить такую иерархию стимулов, различающихся по степени опасности, чтобы научить клиента справляться с этими ситуациями в будущем. Второй путь – использование принципа контр-обуславливания, введенного Вольпе (J. Wolpe, 1958).

Сочетание состояния глубокой релаксации с предъявлением ему стимулов, в обычной ситуации вызывающих страхи, позволяет подавить страх. При этом стимулы необходимо подбирать по интенсивности так, чтобы реакция тревожности была подавлена предшествующей релаксацией. Таким образом, работа психотерапевта включает конструирование иерархии стимулов (градуирование стимулов), вызывающих тревожность – от стимулов минимальной интенсивности, вызывающих лишь легкое беспокойство, до стимулов, провоцирующих сильно выраженный страх и даже ужас.

Использованию техники «предъявление модели» и «систематической десенсибилизации» часто предшествует включение в программу психотерапевтического вмешательства методов иерархизации и обучения произвольной релаксации. Суть метода иерархизации заключается в совместном с клиентом поиске и выстраивании последовательно усложняющихся проблемных ситуаций или цепочки поведенческих актов, вызывающих затруднение. Иерархизация делится на несколько этапов. На первом этапе выбирается конкретная проблема, к которой будет применен метод (например, страх перед экзаменом). На втором – составляется список ситуаций, различающихся по степени их трудности или опасности, согласно которой они ранжируются. На третьем составляются иерархии ситуаций. Можно выделить два варианта иерархий: пространственно-временные и тематические. Первая обычно затрагивает одну и ту же ситуацию с изменением только пространственных и временных параметров. Например, ситуация контроля знаний во время экзамена может быть проработана в разных контекстах – с изменением времени (через год, через полгода, через месяц, через час, «здесь и сейчас»), а также в разных пространствах (в комнате, в аудитории, в школьном классе и т. д.) или с разной дистанцией между учащимся и преподавателем.

Пример

Для иерархизации ситуаций, связанных со сдачей экзамена, можно составить субъективную шкалу, в которой 0 баллов будет соответствовать полному отсутствию чувства тревоги, а оценка в 100 баллов – максимальной тревоге и страху.

- 0 баллов. Учебный год только начался.
- 10 баллов. Упоминание преподавателем об экзамене в начале учебного года.
- 20 баллов. Случайный разговор об экзамене за месяц перед ним.
- 30 баллов. За неделю перед экзаменом.
- 40 баллов. Тревожное настроение на консультации перед экзаменом.
- 50 баллов. За день до экзамена влажные ладони, я чувствую, что забываю

элементарные вещи.

- 60 баллов. Пробуждение утром перед экзаменом.
 - 65 баллов. Когда иду на экзамен, меня всего трясет и я чувствую себя больным.
 - 75 баллов. Подход к доске объявлений, чтобы узнать место проведения экзамена.
 - 85 баллов. Тягостное ожидание за пределами экзаменационной комнаты.
 - 90 баллов. Когда я вхожу в аудиторию, у меня потные руки, я боюсь, что все забыл и хочется убежать.
 - 95 баллов. Взглянув на экзаменационный билет, с ужасом вижу, что не знаю 1–2 вопросов. Напряженный ступор.
- 100 баллов. Уход с экзамена из-за сильной паники.

Каждую из этих ситуаций клиент далее представляет в воображении, стараясь одновременно удерживать состояние релаксации и покоя. К следующей ситуации переходят только в случае достижения угашения тревоги через расслабленность. Опыт поведенческой терапии показывает, что существует тесная связь между уменьшением выраженности тревоги клиентов в воображении и в реальной жизненной ситуации.

В тематической иерархизации ранжируются разнообразные события, объединенные общей темой. К примеру, для проблемы, касающейся страха проверки знаний, могут быть отобраны ситуации подготовки реферата, выступления с докладом перед аудиторией, выполнения контрольной работы, ответа перед доской, ответа на экзамене и т. д., т. е. ситуации, в которых присутствует страх совершить ошибку или показаться некомпетентным.

Активное использование в психотерапевтической практике методик, созданных на основе технологии «предъявление модели» А. Бандуры, привело к обобщению идей теории социального научения и формированию концепции самоэффективности. Одновременно с этим рассмотрены когнитивные как промежуточные переменные, структурирующие регуляторные компоненты эмоциональных, мотивационных и моторных процессов обусловило развитие внутри поведенческой психотерапии особого ответвления – когнитивно-бихевиорального подхода, объединяющего когнитивную и поведенческую психологию в контексте объяснения причин дисфункциональных проявлений и оказания психотерапевтической помощи. К нему можно отнести:

- рационально-эмоциональную психотерапию А. Эллиса, рассматривающую в качестве главных промежуточных переменных, которые объясняют связь между стимулом и поведением, рациональные и иррациональные когнитивные;

- когнитивную психотерапию А. Бека, согласно которой определяющей переменной являются реалистичные и нереалистичные (связанные с ошибками в выводах и обобщениях) когнитивные;

- разнообразные техники и приемы, построенные на понимании, что главной целью и объектом когнитивно-поведенческой психотерапии являются когнитивные переменные (экспектации); например, методика самоинструктирования Д. Мейхенбаума, в основе которой лежат способы овладения внутренней речью в виде самовербализации как прививки против стресса, или методика тренинга решения проблем Т. Дзуриллы и М. Голдфрида.

Чаще всего метод самоинструкций применяют при излишней импульсивности или пассивности, при трудностях концентрации, нарушениях внимания, а также в тяжелых случаях смерти близких, изменах, ревности, излишней тревожности и т. д.

Эффективность использования самоинструкций для модификации поведения объясняется тем, что в своей жизни человек довольно часто применяет привычные и автоматизированные негативные самовербализации, блокирующие выполнение намерений, например: «У меня все равно ничего не выйдет...», «Не такой я человек, чтобы так себя вести...», «Не стоит связываться – все равно откажут...» и т. д. Усвоение позитивных самоинструкций позволяет блокировать негативные мысли и усилить желаемое поведение. В частности, примерами активного внедрения этой техники в повседневную жизнь человека служат многочисленные концепции и технологии по формированию «позитивного мышления», «силы ума» и «позитивного мировосприятия».

Кроме того, самоинструкции могут применяться и в целях устранения нежелательного поведения. Для этого самоинструкция должна содержать формулировку замещающего поведения. Например, мальчику, который говорит слишком быстро, для тренировки предлагается самоинструкция: «Буду говорить медленно, как удав из мультфильма» (замещающее поведение). Человек, борющийся с лишним весом, чтобы не есть на ночь, может повторять себе: «Я съем это завтра утром». Запрещающие формулировки самоинструкций лучше исключить.

При создании самоинструкции необходимо учитывать несколько правил:

1) формулировка самоинструкции должна быть приспособлена к лексике клиента и его способу строить фразы;

2) самоинструкция должна содержать указание на очень конкретные особенности поведения, которые нужно выполнить или от которых следует воздержаться; например, формулировка «я буду сдержанным весь урок» для импульсивного ребенка не слишком удачна, в отличие от формулировки «я буду молчать до тех пор, пока учитель не закончит говорить и не обратится ко мне с вопросом»;

3) задачи, которые ставит самоинструкция, должны быть реально выполнимы; слишком сложные задачи могут разрушить мотивацию выполнения, и в этом случае самоинструкция станет скорее аверсивным, чем стимулирующим сигналом;

4) действенность формулировки самоинструкции, ее уточнение должно быть предварительно проверено, например в ролевых играх.

Приведенные выше примеры ясно показывают, что в настоящий момент поведенческая психотерапия является направлением, активно работающим не только с устранением симптомов неадаптивного поведения, но и с внутренними переменными когнитивного плана, способными стать промежуточным звеном формирования такого поведения. Современные техники бихевиоральной психотерапии давно уже опираются на модифицированные методики, основанные на классической поведенческой психологии (например, метод накопления жетонов), и используют новые, такие, например, как теории переработки информации, коммуникации, функционирования больших систем. Так, метод систематического подкрепления сегодня может быть описан следующим образом.

Пример

(В. Ромек, 2002). Довольно строгий отец обращается к психологу с жалобой на то, что его дочь (младший школьный возраст) начала сильно заикаться, особенно когда она должна отвечать перед всем классом. В то же время дочь прекрасно и связно разговаривает, когда она играет с куклами в своей комнате. При разговоре с психологом девочка почти не заикается и начинает заикаться только тогда, когда она должна выполнять какое-либо задание (например, читать стишок). Девочка также заикается в присутствии отца.

Из разговора с отцом становится ясно, что он довольно строг в общении с дочерью, иногда даже – груб. Отец получает задание не менее трех раз в день хвалить дочь сразу после того, как она сделает что-либо хорошее, и воздержаться на время от критики. Для контроля отцу выдают специальный бланк, на котором он должен отмечать все случаи похвалы, и рассказывать о них психологу. Психолог для этого каждый вечер будет звонить отцу. Если сам отец с заданием не справится, ему разрешают привлекать жену – мать девочки.

С девочкой отдельно выясняют, чего ей сейчас больше всего хочется получить, и договариваются, что ей купят куклу, если она наберет 100 «психологических монеток». Монетки будут выдавать каждый раз, когда она выполнит несложное задание (например, прочитать стишок, пока не просыпались все песчинки в песочных часах). Девочка легко включается в игру, практически не заикается в кабинете и очень охотно идет на новые встречи к психотерапевту.

Психолог очень тщательно проверяет реакцию среды, особенно – школьного учителя на изменения в речи ребенка. Он просит девочку рассказать, что было в

школе (выдает монетки, когда ее речь ровна и непрерывна), и следит за эмоциональным фоном ее рассказа. Если бы реакция учителя или школьников оказалась негативной, то пришлось бы попытаться изменить среду.

Далее психолог ежедневно связывается по телефону с отцом, внимательно его выслушивает и вербально подкрепляет каждый его рассказ об очередном поощрении, которое тот осуществил. Сам факт заполнения «бланка поощрений» для отца становится скрытым подкреплением, к тому же он и сам начинает замечать, что дочь его боится все меньше и меньше и начинает с ним щебетать так же, как она это раньше делала только со своими совершенно не опасными куклами. В ходе бесед психолога с отцом проверяется в том числе, были ли его похвалы реально приятны девочке. Скажем, стиль или невербальный фон этих разговоров мог опять напугать девочку.

Психотерапия психоаналитическая (психодинамическая)

одно из ведущих направлений психотерапевтической практики, основанной на психоаналитической теории.

- Психоаналитическая или, по-другому, психодинамическая психотерапия ориентирована на понимание динамики психической жизни индивида в контексте функционирования бессознательного и его влияния на формирование определенного стиля поведения человека и здоровье. В частности, через особые когнитивные способы восприятия реальности – психологические защиты, межличностное взаимодействие и восприятие партнеров по общению (перенос).

- Динамическая психотерапия берет начало от классического психоанализа З. Фрейда, являющегося первым из современных психотерапевтических методов. В настоящее время это направление объединяет широкий круг теорий и психотерапевтических технологий, среди которых наиболее заметные:

- индивидуальная психология Адлера (A. Adler);
- трансперсональная психология (К. Юнг – C. Jung, Р. Ассаджиоли – R. Assagioli);
- волевая терапия О. Ранка (O. Rank);
- активная аналитическая терапия В. Штекеля (W. Stekel);
- интерперсональная терапия Х. Салливана (H. Sullivan);
- характерологический анализ К. Хорни (K. Horney);
- гуманистический психоанализ Фромма (E. Fromm);
- объективная психотерапия по В. Карпману (B. Karpman);
- краткосрочная психотерапия (Д. Малан – D. Malan, А. Беллак – A. Bellak);
- гипноанализ (Л. Волберг – L. Wolberg);
- характерологический анализ В. Райха (W. Reich);
- психобиологическая терапия А. Майера (A. Meyer).

Теоретические постулаты психоаналитической психотерапии базируются на понимании поведения человека как результата взаимодействия и борьбы внутренних (интрапсихических) сил.

Психоаналитический подход включает пять фундаментальных принципов: динамический, экономический, структурный, принцип развития и принцип адаптации, согласно которым:

- все влечения человека обусловлены инстинктами, но в первую очередь подавленными желаниями, удовлетворение которых «запрещено» на уровне сознания и которые вытеснены в область подсознания; эти желания продолжают действовать без нашего ведома, проявляясь в оговорках, сновидениях, произвольных отклонениях от адекватного поведения, а также оказывая влияние на выбор профессии или на творчество;

- сексуальные побуждения человека подавляются в наибольшей степени ввиду различных социальных ограничений; между тем именно они побуждают человека

действовать, так как благодаря сексуальной энергии (либидо) происходит постепенное развитие личности и достижение зрелости; многие черты индивида и половые аномалии объясняются неудовлетворенностью и конфликтами, вызванные подавлением этих влечений в детстве;

- сознательная и бессознательная части психики находятся в комплементарном взаимодействии, непрерывно обмениваясь энергией; симптомы, черты характера, сновидения, перенос – все это компромиссы сознательного и бессознательного различной степени сложности, выражающие элементы желания, защиты, наказания;

- поведение человека не изменяется случайно; оно тесно связано с событиями, предшествующими этому изменению; если эти события не делаются осознанными, то непроизвольно становятся основанием для повторения;

- именно осознание вытесненного в бессознательное содержания влечений и конфликтов, а также способов сопротивления этому, способно вызвать позитивные изменения поведения и облегчение психологического состояния клиента;

- конфликт и компромисс являются отражением универсальных психических процессов, представляющих собой усилия, направленные на достижение некоторого равновесия (гомеостаза), удовлетворяющего желания и запросы всех аспектов психики.

Отношения с психотерапевтом – один из важнейших аспектов в психоаналитической психотерапии, поскольку сам процесс строится на основе конфиденциальных и индивидуальных встреч, в ходе которых неосознанные элементы внутреннего мира пациента проясняются в отношениях клиента с психотерапевтом (перенос). Исторически в психоаналитическом процессе сложилась особая позиция взаимодействия психотерапевта и клиента. Согласно ей, аналитик подобен зеркалу по отношению к пациенту. Он только отражает разного рода информацию, которую транслирует клиент (мысли, чувства, образы, сообщения, отношения, ценности), не привнося собственные чувства и занимая нейтральное положение. При этом терапевт должен выражать эмпатическую объективность, терпимость и воздержание от участия во внеаналитической жизни пациента. В некоторых случаях позиция терапевта может приобретать статус отсутствующего, дистанцирующегося от клиента с установлением рациональных отношений. В этом случае психотерапевт стремится к формированию партнерского союза со зрелым Эго клиента.

При всем разнообразии школ и концепций в психоаналитической психотерапии ведущим средством психологического вмешательства является вербализация, включающая технику свободных ассоциаций и анализ реакций переноса и сопротивления. Для анализа реакций используется несколько специфических процедур: конфронтация, прояснение, интерпретация и прорабатывание.

Техника свободных ассоциаций инициирует выражение клиентом при помощи слов всех своих мыслей, чувств, желаний, ощущений, образов и воспоминаний, которые возникают спонтанно, без напряжения и сосредоточения. С этой целью может использоваться любой «психологический материал», облегчающий доступ к бессознательному: сновидения, сказочные истории, рисунки, музыка. Техника свободного ассоциирования основывается на трех предположениях: 1) все направления мысли имеют тенденцию приводить к тому, что имеет значение; 2) потребности пациента в психотерапии и понимание того, что его лечат, поведут его ассоциации в направлении значимого, за исключением того случая, когда действует сопротивление (которое проявляет себя во время сеанса в невозможности свободно ассоциировать и указывает на вытесненные влечения и травматические переживания); 3) сопротивление сводится к минимуму за счет *релаксации* и значительно усиливается за счет сосредоточения. Основное правило, которое должен выполнять пациент, поощряемый инструкцией психоаналитика, заключается в том, что он должен стремиться к открытости, сообщать, свободно высказывать свои мысли, представления, чувства, ожидания, воспоминания и факты, не пытаясь в это время сосредоточиться, не контролируя и не оценивая их, вне зависимости от того, что они могут казаться ему незначимыми, бессмысленными, нелепыми, постыдными и пр. Аналитик, следя

за своими собственными ассоциациями, помогает пациенту следовать по этому пути. В результате сложного взаимодействия между пациентом и аналитиком разворачивается диалог, порождающий процесс свободных ассоциаций. Достижение терапевтических целей происходит благодаря усилиям, направленным на поддержание непрерывности ассоциаций и увеличение свободы ассоциирования. Однако свободные ассоциации не являются свободными и непосредственными в полном смысле слова, так как, с одной стороны, они могут быть обусловлены терапевтической ситуацией, личностью психоаналитика и взаимоотношениями с ним, а с другой – сам процесс предполагает не только свободное ассоциирование пациента, но и *интерпретацию* полученного материала психоаналитиком (и последующие ассоциации пациента могут быть ответом на это вмешательство), а также собственное исследование своих ассоциаций пациентом.

В. Райх (2000) выделяет следующие недостатки в технике интерпретации, которые могут возникнуть в психотерапевтическом процессе и помешать осознанию конфликта:

1. Слишком ранняя интерпретация смысла симптомов и других проявлений глубинного бессознательного, особенно символов. Пациент тщательно скрывает свое сопротивление анализу, и терапевт слишком поздно замечает, что он ходит по кругу, совершенно не включенный в анализ проблемы.

2. Толкование материала в последовательности, в которой он предьявлялся, без учета структуры невроза и наслоения материала. Ошибка состоит в том, что интерпретируют только потому, что отчетливо выявился материал (бессистемная интерпретация смысла).

3. Беспорядок анализа из-за того, что интерпретация происходила до проработки основных точек сопротивления, т. е. интерпретация смысла предшествовала интерпретации сопротивления. Ситуация стала запутанной еще больше из-за того, что сопротивления вскоре связались с отношением к врачу, и бессистемное толкование сопротивления осложнило и ситуацию переноса.

4. Интерпретация сопротивлений в ситуации переноса была не только бессистемной, но и непоследовательной, т. е. слишком мало обращалось внимания на тенденцию пациента снова скрывать свое сопротивление или маскировать его бесплодными действиями и острыми реактивными образованиями. Латентные сопротивления в ситуации переноса чаще всего не замечались или аналитик боялся не справиться с ними, в какой бы форме они ни скрывались.

Таким образом, в процессе свободного ассоциирования пациент выполняет две функции: свободное ассоциирование и рефлексию, иными словами, он является одновременно и субъектом, и объектом собственного опыта, т. е. позволяет своим мыслям и воспоминаниям свободно приходить в один момент и анализирует, исследует их – в другой.

Перенос (трансфер) в психотерапевтическом процессе характеризует проявление ранее пережитых (особенно в детстве) по отношению к одному лицу чувств и отношений совсем к другому лицу, в частности к психотерапевту. При переносе импульсы, чувства и защиты по отношению к личности в прошлом перемещаются на личность в настоящем. Перенос может переживаться как чувства, побуждения, страхи, фантазии, отношения, идеи или защиты против них. Главными характеристиками реакции переноса являются *повторение, неуместность, интенсивность, амбивалентность, непостоянность, стойкость*. Выделяющейся чертой, которая перевешивает все, является неуместность, проявляющаяся и в интенсивности, и в противоречивости, и в непостоянстве, и в стойкости. Иногда в психотерапевтическом процессе может возникать как нежелательное явление эффект контрпереноса. Контрпереносом, в свою очередь, называется перенос, возникающий у терапевта на клиента. Однако эта ситуация может служить для психоаналитика важным сигналом для понимания происходящего в ходе психоаналитического процесса.

Под сопротивлением понимается любое проявление противостояния попыткам другого оказать на него воздействие. Оно включает все силы субъекта и мешает при анализе его свободным ассоциированиям, попыткам вспомнить, достичь и принять инсайты. Оно действует против приемлемого «эго» пациента и его желаний измениться. Сопротивление

может быть сознательным, предсознательным и бессознательным. Оно выражается в виде эмоций, отношений, идей, побуждений, мыслей, фантазий или действий. Каждая ассоциация, каждое действие личности при лечении могут сопровождаться сопротивлением, поскольку представляют собой компромисс между силами, которые стремятся к выздоровлению, и силами, которые противодействуют этому. Р. Гринсон так описывает возможные варианты сопротивлений.

1. Пациент молчит – наиболее откровенная и частая форма сопротивления, что означает, что он сознательно или бессознательно не расположен сообщать свои мысли и чувства. Его можно спросить: что заставляет вас отказываться от анализа в данный момент? Если он говорит, что ничего не приходит голову, то можно спросить: что может делать «ничего» в вашей голове? Несмотря на молчание, пациент невольно может раскрыть свой мотив выражением лица, позой, вегетативными реакциями и т. п.

2. Пациент не чувствует себя способным рассказывать. Это вариант предыдущего проявления, но в этой ситуации человек осознает, что ему нечего сказать.

3. Отсутствие аффектов в ситуации, когда человек вербально что-то сообщает, что должно было бы быть эмоционально нагруженным, в то время как его замечания сухи, скучны, монотонны и маловыразительны. О сопротивлении говорит и обратная ситуация, когда эксцентричные высказывания не соответствуют идее и содержанию сообщения.

4. Ригидная, одеревенелая, скрученная поза, так же как чрезмерная подвижность, разряжаемая не в словах, а в движениях. Противоречие между позой, словами и содержанием говорения фиксируют сопротивление, так как поза и движения бессознательно пересказывают другое содержание, нежели вербальный язык.

5. Фиксация во времени – признак сопротивления, так как относительная свобода в разговоре проявляется в колебании между прошлым и настоящим. В это время наблюдаются и ригидность, и фиксированность эмоционального тона позы.

Кроме того, скрытый негативный перенос также является *одним* из таких типичных сопротивлений, которое можно получить из материала пациента. Поэтому необходимо воздерживаться от глубоких интерпретаций до тех пор, пока не проявится и не будет устранен первый фронт кардинальных сопротивлений, даже если материал накоплен, ясен и сам по себе доступен истолкованию. Чем больше материала воспоминаний предлагает пациент, не продуцируя соответствующих сопротивлений, тем недоверчивей надо быть. Также и в других случаях, оказываясь перед выбором: интерпретировать содержание бессознательного или обратиться к выявленным сопротивлениям, следует предпочесть последнее. Как указывает В. Райх (2000): *никакой интерпретации смысла, если необходима интерпретация сопротивления*. Если интерпретировать до устранения соответствующих сопротивлений, то клиент либо принимает интерпретацию по причине переноса и полностью ее обесценит при первом негативном отношении, либо сопротивление последует позже.

Каждый из вышеописанных приемов и методов занимает особое место в процессе психоаналитической терапии. Условно можно выделить пять ключевых моментов, характерных для психодинамического процесса:

1. Установление глубоких отношений для возможного переноса переживаний.
2. Интерпретация психологического материала (сновидений, сказочных историй, историй из жизни и т. д.).
3. Включение техники свободных ассоциаций.
4. Выделение из содержания мест, где пациент обнаруживает колебания или старается не вдаваться в подробности; расценивание их как точек сопротивления, наводящих «на след» в поисках главной проблемы.

5. Катарсис (инсайт) – объяснение, которое дает терапевт и которое побуждает вновь пережить событие в эмоциональном плане.

В силу своей специфичности как технологии, психоаналитическая психотерапия является эффективным средством психологического вмешательства в ситуациях, когда человек осознает свои страдания или неудовлетворенность и хочет понять себя посредством

самонаблюдения (интроспекции). Для этого клиент должен быть толерантен к фрустрации и обладать хорошим самоконтролем. Усиление эффекта может быть достигнуто, если клиент обладает чувством юмора и склонен к метафоричности мышления. В ситуации острого кризиса психоаналитический подход, как правило, менее эффективен. Именно эти особенности психоаналитической психотерапии выступают ограничениями при работе с детьми, которые в силу своего развития еще испытывают трудности с рефлексией, контролем эмоций и поведения. Тем не менее, существуют технологии, позволяющие оказывать психологическую помощь детям и подросткам в русле психодинамического подхода. Одной из таких технологий является методика «рассказывание истории», предложенная Р. Гарднером (2002).

Как пишет Р. Гарднер (2002, с. 12–17), хотя принадлежности для рисования, куклы и детские игрушки – это те модальные предметы, вокруг которых в детской психотерапии традиционно сочиняются истории, их использование часто приводит к сужению поля детской фантазии и направляет ее весьма в специфическое русло. Сны ребенка тоже не слишком перспективны в психодинамической психотерапии. Во-первых, его жизнь менее сложна, а опыт ограничен, в связи с чем гораздо меньше развит набор символов и механизмов защиты. Во-вторых, сны слишком просты из-за уровня развития, ограниченного возрастом, чтобы являться предметом анализа. В-третьих, ребенок обычно хуже, чем взрослый, помнит свои сны и пересказывает их менее точно. Как указывал З. Фрейд, для детей более характерна «вторичная разработка» – логичный и последовательный пересказ сна, не отражающий внутреннего мира ребенка.

Детские рассказы же в целом менее сложны для анализа, чем сны и свободные ассоциации. Кроме того, сам процесс рассказывания – один из любимых для детей способов общения, он не требует прямого понимания процессов, протекающих в этот момент в подсознании.

Методика «рассказывание истории» является одним из вариантов такой психотерапевтической технологии, как сказкотерапия, и основывается на раскрытии и передаче ценностных категорий, внутренней информации через обращение к сказке, мифу или легенде. Методика подразумевает, что ребенок рассказывает свою историю первым; психотерапевт делает предположение о психодинамическом содержании этой истории, а затем переходит к своему рассказу. «Чтобы быть услышанным» ребенком, важно говорить с ним на одном языке, избегать психоаналитических трактовок, поскольку они вряд ли будут понятны ребенку, а также отказаться от прямого противостояния (конфронтации), обостряющего чувство тревоги и напоминающего об опыте общения с родителями и учителями. Элементы же юмора и драматического действия, наоборот, желательны. Они увеличивают у детей интерес и желание участвовать, а значит – и желание воспринимать.

Вариант практического применения методики предусматривает использование диктофона (магнитофона), однако может быть дополнен включением в процесс кукол, кубиков, рисовальных принадлежностей и других игровых материалов. Инструкция предполагает введение ребенка в игровую ситуацию: *«Посмотри, сколько вокруг дисков с записями. И на каждой коробочке написано имя мальчика или девочки, кому он принадлежит. Все дети, которые приходят ко мне, имеют свой диск с записями. На нем записывается воображаемая телевизионная программа, в которой можно участвовать как почетный гость. Хочешь ли ты тоже быть почетным гостем и стать участником телевизионной программы, в которой рассказывают истории?»*. Если ребенок соглашается, достается диктофон и диск, на котором он пишет свое имя и куда затем будут перенесены записи с диктофона. Затем включается диктофон и психотерапевт начинает свою программу.

«Доброе утро, мальчики и девочки. Я вновь приглашаю вас на телевизионную программу доктора ... (Гарднера) "Сочини историю". Как вам известно, мы приглашаем для участия в программе детей, чтобы посмотреть, хорошо ли они рассказывают истории. Естественно, чем больше приключений и захватывающих моментов в рассказе, тем интереснее он телезрителям. Итак, по нашим правилам, нельзя рассказывать о том, что

вы читали или видели в кино, по телевидению или о вещах, которые происходили с вами или вашими знакомыми на самом деле.

Как у всех историй, у вашей должно быть начало, середина и конец. После того, как вы все рассказали, вы должны вывести мораль. Все мы знаем, что в хорошей истории всегда есть мораль.

Когда вы закончите, я тоже расскажу свою историю. Я постараюсь, чтобы она была интересной и необычной, а затем тоже выведу мораль.

Итак, не будем больше откладывать, разрешите представить вам мальчика (девочку), который сегодня у нас впервые. Как вас зовут, молодой человек?»

Затем ребенку задают ряд коротких вопросов, на которые можно ответить одним словом или короткой фразой (например, возраст, адрес, класс, в котором он учится, имя учителя и т. д.). Эти простые вопросы ставят своей целью снять тревогу и напряжение. Еще больше тревога снижается, если дать послушать ребенку его голос, немного отмотав назад запись – это нравится большинству детей. Далее ребенку сообщают: *«Ну вот, мы кое-что о тебе узнали, и нам не терпится услышать, какую историю ты сегодня расскажешь»*. Если ребенок не приступает к рассказу сразу или через небольшую паузу (возможно, ему необходимо немного подумать), то нужно помочь. Например, с помощью таких слов: *«Некоторые дети, особенно которые впервые участвуют в нашей программе, немного волнуются, когда придумывают историю. Но если я им чуть-чуть помогаю, у них все получается. Многие дети даже не догадываются, что у них в голове миллионы историй, не подозревают о них. А я знаю, как до некоторых из них добраться. Хочешь, я тебе помогу?»*.

Затем, при согласии ребенка, психотерапевт начинает свой рассказ первым. *«Вот как мы это сделаем. Я начну говорить, а когда укажу на тебя пальцем, ты расскажешь то, что в этот момент придет тебе в голову. Тогда ты увидишь, как просто сочинять истории. Итак, начнем. Давнымдавно – многомного лет назад – в далекой стране – за семью морями, за семью горами – жилабыла...»*. В этот момент необходимо указать пальцем на ребенка. Обычно ребенок предлагает какое-то слово, обозначающее одушевленный или неодушевленный предмет. Например, «собака». Тогда можно продолжить: *«И эта собака...»*, и снова указать на ребенка. Подхватив его мысль, можно помочь такими словами: *«И тогда...»* или *«Затем произошло вот что...»*. За каждой мыслью ребенка следует какой-либо вводный оборот, затем указание на ребенка, чтобы он предложил следующую мысль. Другие добавления вводить не следует, поскольку важно не ускорить процесс, а помочь сформировать **собственные** образы, сохраняя связность изложения. Если этого все же оказывается недостаточно, то лучше прервать ребенка в произвольной форме и без упрека, например: *«Что ж, кажется, сегодня неудачный день для придумывания историй. Возможно, у тебя получится в следующий раз»*.

Пока ребенок рассказывает, можно бегло делать заметки, которые не только помогут анализировать историю, но и послужат отправной точкой для создания истории психотерапевтом. Когда ребенок закончит рассказ и выведет мораль, можно ему задать вопросы, касающиеся специфических моментов. Вопросы задаются с целью получения дополнительных сведений, которые помогут понять историю. Например, такие как: *«Рыбка в твоей истории – мальчик или девочка?»*, *«Почему лиса так рассердилась на козу?»*, *«Почему медведь так поступил?»*. Если ребенок не уверен, что может вывести мораль из своего рассказа или говорит, что ее нет, можно сказать ему следующее: *«Разве бывает история без морали? В каждой хорошей истории есть какой-нибудь урок или мораль»*. Мораль, которую обычно удается услышать от ребенка после этого замечания, часто оказывается смысловым отражением психологической основы рассказа.

Для младших детей слово мораль лучше заменить словами «урок» или «заглавие». В этом случае ребенка можно спросить: *«Как бы ты назвал свой рассказ?»* или *«Чему нас учит твоя история?»* Завершение «телевизионной передачи» может выглядеть так: *«Это была очень хорошая (необычная, увлекательная и т. д.) история»*. А если вначале ребенок не был в себе уверен: *«Ну вот, а ты говорил, что не умеешь рассказывать!»* После этого следует

выключить диктофон, а психологу подготовиться рассказать свою историю. Свою историю психолог также записывает на диктофон

Прежде чем сочинить рассказ, психолог должен задаться вопросом: «Каким будет более здоровое решение или более зрелое прочтение по сравнению с тем, что предложил ребенок?» В нем остаются те же персонажи, та же обстановка и исходная ситуация. Но версия психолога должна подвести к более спасительному решению наиболее существенных конфликтов. Сочиняя историю, психолог должен постараться предложить несколько возможностей, открыть новые выходы, не предусмотренные в детской схеме. В таком случае ребенок сможет предпочесть наиболее благоприятный для себя вариант и этот вариант не будет отмечен невротической реакцией. Разнообразие предложенных ребенку путей помогает ему осознать новые перспективы (модели) поведения взамен тех, которые он выбрал – узких и тупиковых. Предложенные психологом выводы или вывод – способствовать более здоровому варианту прочтения истории. Если во время рассказа психолога ребенок проявляет к истории заметный интерес или демонстрирует признаки тревоги, выражающиеся, например, в виде испуга или гиперактивности, то можно сделать вывод о правильности направления психотерапевтического вмешательства.

Сформулировав мораль, следует остановить запись и спросить, не хочет ли ребенок прослушать записанную программу. Как правило, ребенок откликается с радостью и около трети времени слушает с интересом. Игра в программу позволяет повторно акцентировать внимание на «проблемных местах». Если ребенку неинтересно слушать, можно обратиться к иной терапевтической деятельности.

«При анализе детских историй, – пишет Р. Гарднер (2002, с. 14–15), – следует придерживаться тех же принципов, что и при анализе снов взрослых». Первый шаг – определение, какой персонаж или персонажи детского рассказа представляют самого ребенка, а кто изображает значимых лиц из его окружения. Следует учитывать, что два или более персонажа могут отражать различные стороны одного и того же человека. Например, в рассказе могут присутствовать образы «хорошего пса» и «плохого кота», которые следует понимать как конфликтные силы в одном ребенке. Точно так же группа персонажей может символизировать действенные составляющие одной и той же личности. Злой отец, например, может быть изображен в виде несущегося стада бизонов. Стайка небольших существ – насекомых, червячков или мышей – часто символизируют подавляемые сверх меры комплексы. Недоброжелательные персонажи могут изображать подавляемую враждебность самого ребенка, направленную на окружающих, или являться символическим воплощением враждебности значимых лиц. Иногда оба эти механизма действуют одновременно. Так, грозный лев в истории способен отображать злого отца, причем еще более злобным его делает враждебность самого ребенка, подавляемая и вложенная в образ льва. Этот пример подчеркивает одну из причин, объясняющих, почему многие дети представляют своих родителей более недоброжелательными, чем они есть. Наслаивающаяся друг на друга враждебность усиливает эффект негативного восприятия другого персонажа.

Далее следует выявить символический смысл каждого персонажа, «уловить» значение и обстановку рассказа. Является ли изображенная среда нейтральной, приятной или пугающей? Истории, разворачивающиеся в ледяной пустыне или в изолированных пространствах, значительно отличаются от тех историй, которые происходят у ребенка в доме или уютной обстановке. Важно обращать внимание на эмоциональные реакции ребенка. Бесстрастный рассказ о разбившемся альпинисте, скорее всего, будет свидетельствовать не столько о враждебности, сколько о подавленных чувствах. Битвы между ковбоями и индейцами дают мало смысловых сведений, но если вождь приносит в жертву своего сына, молясь о победе, это сообщение, скорее всего, передает информацию об отношениях отца и сына. Нетипичные элементы истории должны быть отделены от стереотипных, обусловленных возрастом. Прошлые события являются более показательными, чем недавние.

Наконец, необходимо учитывать возможность нескольких психодинамических толкований историй. Выбрать тему, наиболее подходящую для ребенка в этот момент, может помочь «мораль», «урок» или «заглавие», предложенные ребенком.

Поведение психолога тоже имеет свое влияние на психотерапевтический процесс и способность ребенка рассказать историю. В идеале это поведение должно сводиться к радостному ожиданию истории или разочарованному удивлению, когда ребенок не желает или не может ее рассказать. У ребенка должно возникать ощущение позитивного принятия со стороны взрослого, тогда он с большим желанием постарается сделать то, что от него ждут. Влияние равноправной группы тоже существенно. Осознание, что в кабинете психолога все занимаются придумыванием историй, также усиливает готовность ребенка играть.

Структурно время терапевтического сеанса может распределяться следующим образом. Сначала во время приема мама и ребенок находятся вместе несколько минут. Затем мама уходит и начинается игра в рассказывание историй. Оставшаяся часть приема посвящается другой терапевтической деятельности. Обычно она выбирается самим ребенком. Таким образом, существует схема, которая усваивается ребенком и которой важно неизменно следовать. Диктофон (или магнитофон) при этом должен лежать на видном месте в игровой зоне. Если ребенок решит отказаться от предложенной игры, то ему придется разрушить предполагаемую схему. Для большинства детей это нелегко, поэтому они, как правило, соглашаются и затем обнаруживают, что игра не только не вызывает беспокойства, но и доставляет радость и удовольствие.

Пример

(Р. Гарднер, 2002, с. 27–29). Бонни, десятилетняя девочка со страхом посещения школы, рассказала следующую первую историю.

Была на свете кошка, у нее было много котят, и все котята были хорошенькими, кроме одной киски. Она была не особенно симпатичной, так что мама-кошка не пускала ее на подстилку. И не хотела ее кормить. Человек, которому принадлежала кошка, тоже отказался от киски и продал ее одной семье.

Однажды киска убежала и провалилась в люк. Сейчас – нет – люди, которые купили киску, обходились с ней плохо, так что она убежала, провалилась в люк и стала там долго-долго бродить. А потом она дошла до большой двери. Толкнула ее лапкой и открыла, а за дверью была кошачья страна, и там был главный кот, который сказал ей: «Здесь живут кошки, чьи хозяева плохо с ними обращались и как следует о них не заботились». И какое-то время она осталась в кошачьей стране.

Но однажды, когда она была в кошачьей стране, один маленький мальчик подошел к ней и сказал: «Пойдем выглянем за дверь». А она сказала: «Нет». Тогда он повторил: «Пойдем выглянем за дверь». А она не захотела. Главный кот в кошачьей стране сказал: «За дверь не ходите». Мальчик-кот все равно уговаривал: «Да пойдем. Ничего плохого за дверью не будет». Она ответила: «Ладно». И они открыли дверь, а за этой дверью была страна собак. Все собаки бросились и стали гоняться за всеми кошками.

Но тут она проснулась. Это был только сон, а потом родители ее полюбили.

История отражает основное для Бонни чувство – в своей семье она белая ворона и ее не любят. И в других семьях ее тоже не будут любить. Однако она может испытывать привязанность к такому же неприкаянному и отвергнутому существу. Открытая дверь в страну собак – это фокусировка на подсознательном процессе, которая для девочки связывается с тревогой. Собаки, возможно, отражают ее враждебность по отношению к родителям – ей кажется, что они ее не принимают. Исходя из такой трактовки истории, я рассказал Бонни следующее.

Жила-была кошка, у кошки было много котят. Все они были хорошенькими, кроме одной киски. Эта несимпатичная киска ходила очень грустная, действительно грустная, потому что видела, что мама и папа все время проводят с другими

котятками, а ей уделяют мало внимания. От этого она очень грустила, а еще сердилась, но думала: «Нельзя им говорить, что я сержусь. Плохо сердиться на своих папу и маму».

Ну вот, она поговорила с другим котиком, с которым происходило то же самое, и котик сказал: «Почему это плохо – сердиться на папу и маму? Если сказать им, как сильно ты сердишься, вдруг они попытаются что-нибудь изменить?» Она подумала и поняла, что это может быть правильно. Значит, сердиться, в конце концов, не так уж плохо.

И вот однажды она вернулась к маме и папе и сказала: «Знаете, я сержусь, что вы так много времени проводите с другими котятками, а на меня почти не обращаете внимания». Она удивилась, что мама и папа не наказали ее, когда она сообщила, что сердится на них и злится; они выслушали ее и сказали: «Что ж. Может, ты и права. Возможно, мы не уделяли тебе достаточно времени». Они стали чаще с ней общаться, и ей стало немного лучше. Но она по-прежнему считала, что они уделяют ей меньше времени, чем ей бы хотелось. И тогда она сказала: «Бесполезно. Я им сказала, что сержусь. Оказывается, не так уж плохо сердиться, и они попытались что-то сделать. Но мне по-прежнему хотелось бы проводить с кошками больше времени». Так что она решила, что лучше вернуться к друзьям, поскольку родители не уделяли ей столько времени, сколько хотелось бы, а она знала, что однажды вырастет, выйдет замуж, у нее будет кот, и ей не придется болтаться без дела в ожидании, что родители подарят ей больше внимания.

Из моей истории можно извлечь несколько уроков. Первый урок в том, что когда кто-то делает тебе то, что тебе неприятно, то можно сердиться. Лучшее всего рассказать о проблеме человеку, который тебя обижает, чтобы попытаться что-нибудь с этим сделать. Иногда это помогает, и вы чувствуете себя лучше. И последний вывод: если кто-то так и не выполняет того, что вы хотите, вы всегда можете найти замену и получить желаемое от кого-нибудь еще. Все.

Этим рассказом я попытался помочь Бонни не чувствовать вины из-за того, что она сердится на родителей за их невнимание. В своей истории девочка переносит гнев, символизируемый разъяренными собаками, в область подсознательного. Изображает его в виде страны собак, которая оказывается еще более труднодоступной, чем подземная кошачья страна, где она чувствует себя наиболее уютно. Из моей истории киска узнает, что не только не следует бояться своего гнева на родителей, но и что его огласка поможет снизить чувство неудовлетворенности оттого, что ее не принимают. Она также выясняет, что огласка гнева не обязательно приведет к удовлетворению; но в этом случае она может найти другие компенсирующие источники и таким образом еще больше освободиться от гнева.

У Бонни, как и у многих, кто страдает страхом перед школой (школьной фобией), первичный страх заключается в том, что ее подсознательная враждебность может привести к потере матери, пока девочка будет в школе. Оставаясь рядом с мамой, ребенок пребывает в уверенности, что его мысли не станут реальностью. Терапии этого нарушения будет способствовать все, что может снизить враждебность и чувство вины ребенка за свою враждебность.

Для оказания психологической помощи детям в русле психоаналитической терапии ценность методики «Рассказывания истории» состоит в том, что она, подобно сну, является отражением подсознательных процессов. Рассказ ведется в присутствии психолога, поэтому проблем активации памяти, неточности и искажений вторичной разработки не наблюдается. Психолог имеет дело со «свежей» и актуальной проекцией. Если история оказывается слишком короткой и потому недостаточно информативной, всегда есть возможность, умело попросив или приободлив ребенка, продлить ее, при этом ничего не привнося в рассказ от себя. Сформулированная мораль дает дополнительные сведения об основных психодинамических тенденциях. Наконец, если психологу удастся затем рассказать ребенку историю, которая «попадет в точку», т. е. донесет до него послание настолько ясное, что оно

окажет эмоциональное воздействие, то можно достигнуть катарсиса, позитивного терапевтического эффекта.

Системный подход

направление методологии исследования (принципы, методы, концептуальные положения), в основе которого лежит рассмотрение объекта как целостного множества элементов в совокупности отношений и связей между ними, т. е. рассмотрение объекта как системы, когда изменения в «работе» каждого из элементов влияет на специфику работы всей системы.

По В. А. Ганзену, термин «системный подход» охватывает группу методов, с помощью которых реальный объект описывается как совокупность взаимодействующих компонентов. Системный подход – отражает единство интеграции и дифференциации при доминировании тенденции объединения.

С точки зрения системного подхода исследование любого явления должно вестись с позиции компонентного анализа состава системы и ее подсистем, их связей и отношений в процессе функционирования и развития системы. Степень значимости каждого из элементов системы независимо от их многообразия может быть определена только относительно всей системы, поскольку каждое звено в системе имеет свой содержательный «вес» и функциональную нагрузку только во взаимосвязи друг с другом.

В. А. Ганзен выделяет четыре аспекта системного анализа явления:

- 1) морфологический (из каких элементов состоит);
- 2) структурный (каковы связи и отношения между элементами);
- 3) функциональный (место каждого элемента, их иерархия и функциональная нагрузка);
- 4) генетический (происхождение и перспективы развития).

В соответствии с этими аспектами научные исследования охватывают следующие области.

1. Системно-элементное или системно-комплексное исследование, состоящее в выявлении элементов, составляющих данную систему. Во всех социальных системах можно обнаружить вещные компоненты (средства производства и предметы потребления), процессы (экономические, социальные, политические, духовные и т. д.) и идеи (научно-осознанные интересы людей и их общностей).

2. Системно-структурное, заключающееся в выяснении внутренних связей и зависимостей между элементами данной системы и позволяющее получить представление о внутренней организации (строении) исследуемой системы.

3. Системно-функциональное, предполагающее выявление функций, для выполнения которых созданы и существуют соответствующие системы.

4. Системно-целевое, означающее необходимость научного определения целей и подцелей системы, их взаимной увязки между собой.

5. Системно-ресурсное, заключающееся в тщательном выявлении ресурсов, требующихся для функционирования системы, для решения системой той или иной проблемы.

6. Системно-интеграционное, состоящее в определении совокупности качественных свойств системы, обеспечивающих ее целостность и особенность.

7. Системно-коммуникационное, означающее необходимость выявления внешних связей данной системы с другими, т. е. ее связей с окружающей средой.

8. Системно-историческое, позволяющее выяснить условия во времени возникновения исследуемой системы, пройденные ею этапы, современное состояние, а также возможные перспективы развития.

Каждая из вышеперечисленных областей исследования может быть описана через три типа системного подхода:

- 1) комплексный (изучается только состав системы, нет отношений между элементами, элементами и целым);
- 2) структурный (состав, отношения между элементами, нет отношения элементов и целого);
- 3) целостный (рассматриваются все отношения).

Следует помнить, проводя исследование в русле системного подхода, что он применим только к тем объектам, которые обладают высокой степенью функциональной обособленности.

Концепция системного подхода является одной из ведущих в современном научном познании, а в области человекознания особенно. В ней фиксируется понимание человека как некой целостности, единства биологического и социального, общего и индивидуального. В. А. Бодров (2006, с. 46), обобщая значение системного подхода для научных исследований деятельности человека, определяет перспективы его использования через необходимость изучения, во-первых, отражательной, регулятивной и коммуникативной функций психики в неразрывной связи с другими функциями индивида, взаимодействующими между собой и с внешним миром и, во-вторых, их роли в регуляции деятельности, в развитии личности, в зарождении и проявлении системных свойств человека, таких как его профессиональная пригодность, работоспособность, функциональная надежность и другие.

Так, системный подход позволяет представить педагогическую деятельность сразу в нескольких планах – как специфическую форму, как часть макроструктуры (например, социума), как иерархию систем, как объект взаимодействия и т. д. С другой стороны, он позволяет оценить ее с позиции различных проявлений психического как части, присущей субъекту, относительно целой многоуровневой и иерархической системы. Наконец, он дает возможность рассмотреть психические свойства субъекта с точки зрения множественности их отношений, разнопорядковости характеристик, а также регуляторных механизмов рабочего поведения в образовательном процессе.

Социальнокогнитивная теория (теория социального научения)

научная и экспериментальная методология в рамках бихевиористского подхода, раскрывающая зависимость поведения человека от целого ряда внутренних процессов (например, влечений, побуждений, потребностей), которые оформляются (выкристаллизовываются) в ходе общественного научения и часто действуют на уровне ниже порога сознания. Автор теории Альберт Бандура.

Психическое функционирование – это непрерывное взаимодействие между факторами поведенческими, когнитивными и средовыми. Все вместе они выступают в качестве взаимосвязанных детерминант. Таким образом, на поведение человека влияет окружение – люди, которые играют активную роль в создании социальной окружающей среды и других обстоятельств, выступающих по отношению к человеку в качестве образцов возможных форм поведения.

В связи с этим большая часть образуемых условных связей может рассматриваться как результат подражания действиям других, воспроизведение их опыта, наблюдение за их навыками и умениями. Такой механизм образования условных связей позволяет рассматривать процесс научения *через процедуры подражания, через освоение* моделей поведения и деятельности других людей, выступающих в качестве образца.

В эту ситуацию подражания (наблюдения и освоения) оказываются включены процессы внимания и восприятия, сохранения (памяти), двигательного и мысленного воспроизведения, а также мотивационный элемент, обеспечивающий необходимый уровень активации. Если уровень активации окажется не слишком высоким – мотивация недостаточной для полноценного подражания, то результат освоения новой модели (алгоритма действий) будет искаженным или неполноценным. Чрезмерная мотивированность, определяющая неконтролируемую активность, может приводить к

дезорганизации процесса подражания, препятствовать продуктивному функционированию познавательных процессов, обеспечивающих воспроизведение и усвоение модели, и разрушать результат освоения.

В учебном процессе теория социального научения используется при моделировании действий обучающихся в различных ситуациях, например при формировании знаний и умений или при освоении социальных ролей, когда в качестве дидактической (обучающей) схемы применяется алгоритм: рассказ (объяснение) – показ (предъявление образца или модели и последовательности действий – ориентировочная основа) – упражнение (практика, отработка, воспроизведение образца). Данный алгоритм за счет прямой опоры на физиологические механизмы образования условных связей, а также за счет наличия образца и последовательности действий, позволяющих воспроизвести образец, обеспечивает продуктивность процесса научения. Дополнительным закрепляющим стимулом выступает возможность получения обратной связи о собственной эффективности и компетентности, поскольку имеется возможность сопоставления (сличения) своего результата с идеальным (с образцом или моделью).

Самооценка компетентности играет огромную роль в процессе учения – чем выше самооценка, тем больше усилий и заинтересованность ученика. В связи с чем, в процессе научения очень важно учитывать и использовать три фактора, которые А. Бандура выделял в качестве важнейших среди тех, которые влияют на самоэффективность человека:

1) возможность получения реального опыта (собственные действия), например получение разнообразного опыта при выполнении различных заданий – учебных, творческих, социально значимых (победа в гранте, лучшее выступление и т. д.);

2) возможность получения замещающего (вторичного) опыта, например при моделировании или реальном сравнении своих результатов с результатами других людей. Чаще всего этот фактор самоэффективности актуализируется в ситуации соревнования и не так актуален в условиях сотрудничества (другой тоже работал, чтобы получить грант, но не получил его);

3) необходимость убеждающего эффекта через одобрение способностей или поддержка сомнений (вербальное убеждение), например: ты обязательно должен участвовать в конкурсе, так как очень способный.

Структурнофункциональный подход

одно из направлений общего системного анализа (М. И. Байтин, М. К. Исакова) в изучении социально-психологических явлений. Он предполагает рассмотрение любого феномена в виде системы взаимосвязанных открытых и скрытых функций отдельных единиц, определяющих место каждого элемента в общей системе. Он основан на понимании соотношения функции и структуры в философии (Конфуций, В. Пропп, К. Леви-Стросс, Дж. Вуджер, Гиляревский, Тарасов и др.), социологии (Э. Дюркгейм, Т. Парсон, Д. Дьюи), антропологии (Б. Малиновский, А. Редклифф-Браун, Э. Мейо, У. Л. Уорнер, Р. Фирт,) и психологии (В. Вундт, Э. Титченер, К. Юнг, А. Р. Лурия, А. А. Ухтомский, П. К. Анохин, Г. П. Щедровицкий и др.).

Согласно структурно-функциональному подходу любая системная единица обязана быть функциональной, т. е. вносить свой вклад в деятельность по достижению целей, а значит способствовать адаптации системы в целом: повышать ее устойчивость и эффективность. В настоящее время его основание объединяет следующие модели в понимании деятельности:

- дифференциации функциональной структуры деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев);
- психологической системы деятельности (В. Д. Шадриков);
- развития субъективной реальности в онтогенезе, освоения нормативной структуры деятельности (В. И. Слободчиков);

- становления субъекта деятельности (К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский, Л. А. Головей);
- иерархического соотношения профессии как формы проявления частного разделения труда и специальности – единичного разделения труда (А. П. Лозовой).

Каждая из них в той или иной степени отражает представления о системной активности человека, ее предметности и изменчивости и составляет продуктивную основу психологического изучения профессиональной деятельности. Так было с разработкой концепции профессионального труда педагога, системные компоненты которого можно встретить в работах Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, А. А. Реана и др. или теории операторской деятельности А. А. Обознова (1998).

Личность

Автономия

внутреннее чувство зависимости только от себя самого, способность в определенной степени управлять событиями, влияющими на собственную жизнь.

Акцентуации

(по А. Е. Личко) варианты нормы, при которых отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим.

Акцентуации отражают дисгармоничность развития характера, гипертрофированную выраженность отдельных его черт, которые, с одной стороны, определяют специфику поведения и деятельности, а с другой – обуславливают повышенную уязвимость личности при определенных воздействиях и затруднения при адаптации в конкретных ситуациях. Как справедливо замечает А. А. Реан (1999, с. 77): «В массовой школе среди “трудных” подростков акцентуированные встречаются не чаще, чем среди остальных. Из этого следует вывод, что *психопатологические* особенности характера не являются фактором, непосредственно обуславливающим школьные трудности».

Акцентуация – не патология, а крайний вариант нормы развития характера, передающий своеобразие личности, хотя и не всегда адекватный с точки зрения социума и принятых в нем условий. Каждый акцентуированный тип характера включает в себя ряд черт, воспринимающихся педагогами и родителями как негативные, мешающие личностному развитию школьника. Именно их они и обозначают в своих запросах как «трудности характера». Например, чрезмерная подвижность, склонность к озорству, болтливость, неугомонность (гипертимный тип); нерациональность, импульсивность, неконтролируемость побуждений (возбудимый тип); повышенная эмоциональная открытость, отзывчивость, чувствительность (эмотивный тип); высокая устойчивость и длительность эмоционального отклика, переживаний, обидчивость (застревающий тип); повышенная жажда внимания к себе, эгоцентризм, желание выделиться, быть в центре внимания (демонстративный тип) и др. Таким образом, многие из признаков, которые взрослые квалифицируют как отклонения в поведении или межличностных контактах, оказываются проявлениями характерологических особенностей личности.

Импульсивность

особенность поведения, заключающаяся в склонности действовать по первому побуждению, под влиянием внешних обстоятельств или эмоций.

Импульсивный ребенок не обдумывает свои поступки, не взвешивает требования ситуации, он быстро и непосредственно реагирует на нее. Импульсивность чрезвычайно свойственна детям с низким уровнем контроля за своим поведением. Она препятствует формированию произвольного поведения в учебной деятельности, требующей сдерживания непосредственных побуждений, подчинения правилам и школьным нормам.

Для импульсивных детей характерна быстрая включаемость в процесс, эмоциональная заражаемость, неустойчивость эмоционального состояния, легкая отвлекаемость в процессе обучения, трудности при работе по образцу или при необходимости соблюдать правила (систему требований). Несмотря на то, что импульсивность является природно обусловленной характеристикой личности (как проявление свойств нервной системы), у импульсивных детей часто наблюдается низкий уровень развития произвольности, недостатки в развитии воли и трудности с формированием навыков самоконтроля своей деятельности и поведения. Именно эти психологические образования должны стать объектом коррекционно-развивающей работы у импульсивных школьников.

Помочь импульсивным детям успешно учиться могут следующие рекомендации.

1. Прежде всего определите условия, которые оказывают на ребенка наиболее неблагоприятное возбуждающее воздействие. Постарайтесь не подвергать ребенка воздействию таких условий.

2. Введите в его деятельность различные игры, во время которых он может учиться сдерживаться и регулировать свою деятельность. Это могут быть как подвижные игры, так и учебные, например такие, как «Говори – не говори» по команде, «Запрещенное движение», «Съедобное – несъедобное». Поощряйте его во всех случаях и сразу, не откладывая на будущее, когда он пытался сдержаться.

3. Старайтесь давать ребенку короткие, четкие и конкретные инструкции.

4. Постарайтесь заранее обсудить с ребенком правила поведения в той или иной ситуации.

5. Почаще предоставляйте ребенку право выбора, при этом он должен объяснить, чем обусловлен его выбор. Необходимость объяснять причину своих поступков поможет ребенку лучше осознавать их, а значит, контролировать свое поведение.

6. Подберите специальные упражнения для развития произвольности саморегуляции и самоконтроля.

7. Общаясь с импульсивным ребенком, сохраняйте спокойствие. Необходимо помнить, что ребенку передается возбуждение.

Индивидуальность

уникальное сочетание психологических черт и особенностей, составляющих своеобразие человека, его отличие от других людей.

Индивидуальность человека проявляется в чертах темперамента, характера, привычках, преобладающих интересах, специфике познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления, речи, воображения), в способностях, индивидуальном стиле деятельности. Таким образом, личность индивида – неповторима в своей индивидуальности.

Инертность

(от лат. *inertia* – неподвижность, бездеятельность) – понятие, используемое в психофизиологии для обозначения низкой подвижности нервной системы (скорости протекания нервных процессов). Характеризуется трудностями в переключении условных раздражителей с возбуждения на торможение и наоборот, а также медленным темпом деятельности, в том числе мыслительной (инертность мышления).

Инертность, негибкость мыслительных процессов – существенное препятствие для учебной работы. Начиная учиться, школьник усваивает множество новых для него

требований, правил, способов действия. Эти правила помогают ему ориентироваться в учебном материале. Однако «неповоротливость» мысли, инертность мышления нередко приводит к тому, что ребенок старается действовать привычным способом, хотя условия работы уже изменились.

«Инерция ума» ведет к тому, что школьник, уже крепко что-либо выучивший, применяет это правило даже вопреки очевидности. Неповоротливость мысли мешает ему соотнести общее правило и исключения из него. Бывает и наоборот: наглядно воспринимаемые внешние признаки заслоняют для инертного ума существо изучаемого явления. При переходе от простых способов работы к более сложным трудности поначалу испытывают почти все школьники. Но для инертного ума они возникают и в тех случаях, когда новый способ – более простой. Главным препятствием здесь оказывается не уровень сложности, а то, что это новый, непривычный способ работы. Трудности ощущаются и там, где необходимо перейти от прямого способа действий к обратному.

Чем инертнее мышление школьника, тем отчетливее у него тяготение к дословному заучиванию, «зазубриванию» материала. Приучая ребенка при пересказе текста не воспроизводить его дословно, а излагать своими словами, ставя вопросы, рассчитанные не на простое, механическое воспроизведение заученного, а на осмысление материала, установление в нем отношений и связей, «перекидывание мостиков» к другим, ранее приобретенным знаниям, мы тем самым можем способствовать тому, чтобы мысль его стала «легкой на подъем».

Инертность *тоже* имеет свои плюсы. Инертный ребенок:

- способен выполнять долго однообразную и неинтересную работу, а это куда труднее, чем заниматься увлекательным делом;
- не сразу включается в деятельность, у него медленно нарастает активность, но зато он может долго ее сохранять, длительное время работая в привычном темпе;
- обычно усидчивее и внимательнее, может долго слушать объяснение;
- показывает очень высокую активность в работе по пройденному материалу, так как однажды усвоенное имеет у него устойчивое закрепление, дольше сохраняется;
- глубже продумывает и тщательнее организывает различные виды своей деятельности.

Все эти плюсы помогают инертным людям в жизни, если их не подгонять и не торопить. Учет индивидуальных особенностей инертного школьника может помочь ему не только в преодолении тех или иных трудностей в обучении, но и в достижении значительных успехов. Усвоенные знания окажутся глубокими и крепкими, а выполнение работы будет отличаться тщательностью и аккуратностью, если следовать некоторым рекомендациям.

1. Не требуйте от учащегося немедленного включения в работу. Помните, что его активность в выполнении нового вида заданий нарастает постепенно.

2. Не настаивайте на необходимости решения задания разными способами и не требуйте оригинальности в их выполнении, особенно если это касается новых и необычных заданий. Помните, что инертные дети не могут в этих ситуациях проявлять высокую активность, а некоторые вообще могут отказаться работать.

3. Не требуйте от ребенка быстрого отказа от неверного ответа или неудачной формулировки. Обязательно дайте ему время на обдумывание. Этого времени должно быть столько, сколько надо ребенку, а не столько, сколько кажется достаточным вам. Помните, что медлительные дети чаще следуют общепринятым стандартным ответам и стараются избегать импровизации.

4. Не требуйте немедленных объяснений при работе с новым материалом. Помните, что такие дети с трудом отвлекаются от предыдущей ситуации.

5. Не отвлекайте и не переключайте внимание ребенка в момент выполнения заданий.

6. Не требуйте быстрого ответа на неожиданный вопрос.

7. Систематически и целенаправленно развивайте умственные силы школьника, тренируйте их на подвижность и «переключаемость» с одного типа (способа решения,

варианта задания, вида логических операций) задач на другой. Преодолеть инертность мышления возможно даже у самых явных «тяжелодумов». Разнообразные упражнения, подобранные так, чтобы было необходимо изменять способы деятельности, переключаясь с одного на другой, делают мышление инертного школьника динамичным, гибким, способным справляться с нестандартными, неожиданными задачами.

8. Выработывайте у школьника умения применить старые, полученные ранее знания в новых ситуациях, на новых этапах учебной работы. Если школьник не умеет применить старые знания, даже и прочно усвоенные, не связывает их с новыми, мертвы и неподвижны.

● 9. Оказывайте помощь в таких видах работы, как решение задач или доказательство теорем. Надо не просто решать вместе со школьником (или, как иногда бывает, вместо него) задачу, а искать разные варианты ее решения, оценивая и сравнивая каждый найденный вариант, это и непосредственные результаты сделает более успешными и стабильными, и даст постоянную возможность для тренировки детского ума.

● 10. Активизируйте умственные силы детей через различные внешкольные занятия, в частности игры. Такие игры, как шашки и шахматы, основаны на обдумывании различных вариантов действий, на необходимости быстрой реакции на действия противника, зачастую непредвиденные. Эти игры полезны для развития способности мыслить гибко, быстро приспосабливаясь к постоянно меняющейся ситуации.

Комплекс

(в психологии) – устойчивая совокупность психических элементов (идей, отношений, убеждений), объединяющихся вокруг какого-то тематического ядра и ассоциирующихся с определенными состояниями, т. е. заряженная единой эмоцией, общим аффектом, например «комплекс неполноценности» или «комплекс Наполеона». Комплексы проявляются через симптомы (внешние признаки), а их основанием выступает психическое содержание.

К. Юнг называл комплексы архетипами, воплощающими взаимосвязь между индивидуальным бессознательным и бессознательным, «общим для всех». Общее для всего человечества бессознательное – коллективное бессознательное – служит проявлением созидательной космической силы. Коллективное бессознательное присутствует как общая часть в каждом индивидуальном бессознательном и внешне зафиксировано человечеством в виде преданий, мифов и сказаний. Существовая вне личности, архетип частично усваивается ею. Таким образом, архетип присутствует и в личности, и вне ее. Часть архетипа, усвоенная личностью и направленная во вне, образует «персону» («маску»), т. е. то, что человек хочет продемонстрировать миру. Сторона архетипа, обращенная внутрь, является «тенью», темной частью, которую личность скрывает или не осознает.

Образно архетип можно сравнить с «руслом реки», дающим общее направление. Конкретное же психическое содержание приобретает индивидуализированные формы. Это индивидуальное бессознательное можно познать именно через комплексы.

● Комплексы проявляются через симптомы, а совокупность симптомов образует синдром (страх, агрессивность). Устранять отдельные симптомы бесполезно. Корректировать следует именно комплексы.

Конфликт

трудноразрешимое противоречие, связанное с острыми эмоциональными переживаниями. В психологии различают внутриличностные, межличностные и межгрупповые конфликты. Эти конфликты могут выполнять позитивную (конструктивную) и негативную (деструктивную) функции.

Личностная черта

(по А. Г. Шмелеву) устойчивая диспозиция индивида к определенному поведению в определенном широком или узком классе ситуаций, сложившаяся в ходе формирования индивидуального опыта на основе взаимодействующих факторов психофизиологической конституции (темпераментный аспект или черты-свойства), социального подкрепления ролевого поведения (характерологический аспект или черты-навыки), эмоционально-ценностного присвоения и конструирования идеальных образцов и целенаправленных стратегий (рефлексивно-личностный аспект, или черты-стратегии).

Личностная черта выступает конструктом, позволяющим ускоренно решать (за счет сокращенного перебора информативных признаков ситуации) задачу выбора стратегии поведения в текущей ситуации и одновременно – задачу поддержания целостности «Я».

Личность

системное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности, в общении и в познании и характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде, в контексте морального, социального и эстетического идеала.

Говоря о личности, обычно подразумевают совокупность определенных психических качеств и свойств, представляющую собой упорядоченный набор – структуру личности. Элементами психологической структуры личности являются ее психологические особенности (характеристики), которые, согласно К. К. Платонову, могут быть организованы в три подструктуры:

1) интраиндивидуальная подсистема (сочетание и взаимосвязь психических свойств личности), куда входят свойства нервной системы, половые и возрастные особенности, задатки и способности и т. д.;

2) интериндивидуальная подсистема, несущая информацию о связях личности с социально значимыми требованиями окружающей среды: знания, умения, навыки, привычки, потребности, идеалы, убеждения, направленность, ценности личности;

3) метаиндивидуальная подструктура, отражающая специфичность персонификации – «личностного запечатлевания» субъекта в системе межличностного взаимодействия, в других людях.

Большинство личностных конструктов (установки, идеалы, ценности, защиты, позиции и т. д.) являются средством категоризации впечатлений при восприятии человеком результатов поведения и деятельности других людей и себя.

Личность охватывает все пространство поведения, которое характеризуется признаком овладения им (Л. С. Выготский, 1983, т. 3, с. 327). Все качественно новые особенности личности, появляющиеся на определенном этапе онтогенеза, связаны не столько с формированием отдельных психических функций и свойств, сколько с кардинальными изменениями в самой структуре и содержании личности. В этом смысле можно говорить о том, что личность, как самоорганизующаяся система, настроена на целенаправленную перестройку функции и/или структуры системы за счет модификации старых и/или организации новых связей между ее элементами. Данную характеристику потенциальных возможностей структурирования и видоизменения всех составляющих личности можно рассматривать как способность личности рационально конструировать действия по достижению результата, как акмеологическую характеристику субъекта деятельности, выступающую *показателем его личностной зрелости* (В. П. Горюнка) – осмысленного отношения к своей жизни, сознательного ее проектирования, наличия стратегии жизни.

Учитывая сложившееся в отечественной психологии представление о социально-деятельностной природе личности, можно говорить о том, что свое «Я» человек обретает в процессе совместной деятельности (сотрудничества) и общения (диалога). Активность человека, целенаправленно связанная с преобразованием окружающего мира и себя в нем,

определяет весь его облик, характеристики, ценности, смыслы. Своей активностью человек создает и изменяет внешнюю природу, свое окружение, атмосферу и пространство вокруг себя. Следствием такого преобразования внешнего мира становится изменение и своей собственной личности, сознательно регулирующей свое поведение. Таким образом, основным принципом воспитания подрастающего поколения является включение его в такую деятельность, такую образовательную среду, в рамках которой будут сформированы социально-желательные характеристики личности.

Среда и личность – это не просто два взаимосвязанных континуума, взаимодействующих друг с другом, а антропоцентрическая модель, где ребенок – субъект – центр, основополагающее звено среды, активность которого преобразует окружение, задает ориентиры для ее проектирования, а изменяющаяся среда инициирует динамику развития в ходе воспитания, превращая ее в процесс постепенного наращивания субъектности, самоопределенности и способности к самостоятельной реализации закрепленных в обществе (науке, культуре) знаний, способов действий и норм. На практике это означает, что человек не рождается ни злым, ни добрым, ни бездушным, ни милосердным, ни авторитарным, ни конформным, ни доверчивым, ни подозрительным... Эти качества формируются в нем в тех условиях, в которых он живет и развивается. Как говорится: «Это не я такой, это жизнь такая».

Трудно сформировать у школьника любовь к книге, если в семье мало читают, предпочитая только популярные издания, не обсуждают прочитанное, не делятся своими переживаниями о прочитанных событиях, не предлагают совместное посещение книжных магазинов или ярмарок, чтобы выбрать интересную книгу, считают книгу бесполезным подарком и т. д. Никакие требования и возмущения со стороны взрослых: «Ах, он не любит читать!» – не могут заменить атмосферу уважения к книге, отношения к ней как к чему-то особенному, значимому.

Аналогичным образом формируются и другие личностные качества. Роль среды состоит в том, что она окружает ребенка своим климатом, пронизанным теми или иными характеристиками. Чтобы научиться проявлять нравственные чувства, среда должна посылать соответствующие сигналы – своеобразные раздражители, порождающие ожидаемый отклик, создающие условия для выражения конкретных переживаний и мыслей. Ребенок реагирует на «запросы» среды тем или иным способом. «Запросы» на проявление доброты, милосердие, сострадание, защиту слабого, сочувствие, сопереживание, уважение к ценности жизни вообще – цветка, дерева, насекомого, животного, – которых нельзя убить, «просто потому что тебе так захотелось», откликаются в душе маленького человека по-особому: они пробуждают человеческие чувства, чувства любви и бережного отношения к другому. Такой ребенок вряд ли в будущем преступит черту, нарушающую безопасность другого человека.

Вызовы среды, где доминируют насилие, унижение, оскорбления по отношению к ребенку, провоцируют появление иных «откликов» – страха, агрессии, тревоги, презрения, грубости и т. д. С течением времени переживание агрессивных или отрицательных эмоций в ситуациях подавления личности может фиксироваться. Повторяются те или иные вызовы – повторяются и эмоциональные отклики, которые часто служат элементами психологической защиты, цель которой не преодоление сложившейся ситуации, а устранение или сведение до минимума чувства «тревожного ожидания», защита внутреннего мира, собственной самооценки. Таким образом, частота повторения негативных ситуаций напрямую связана с закреплением определенных социально нежелательных (зависть, агрессия, хамство, развязность, враждебность и т. д.) поведенческих реакций, выводя их на уровень индивидуальной нормы и способствуя формированию аналогичных личностных черт и качеств.

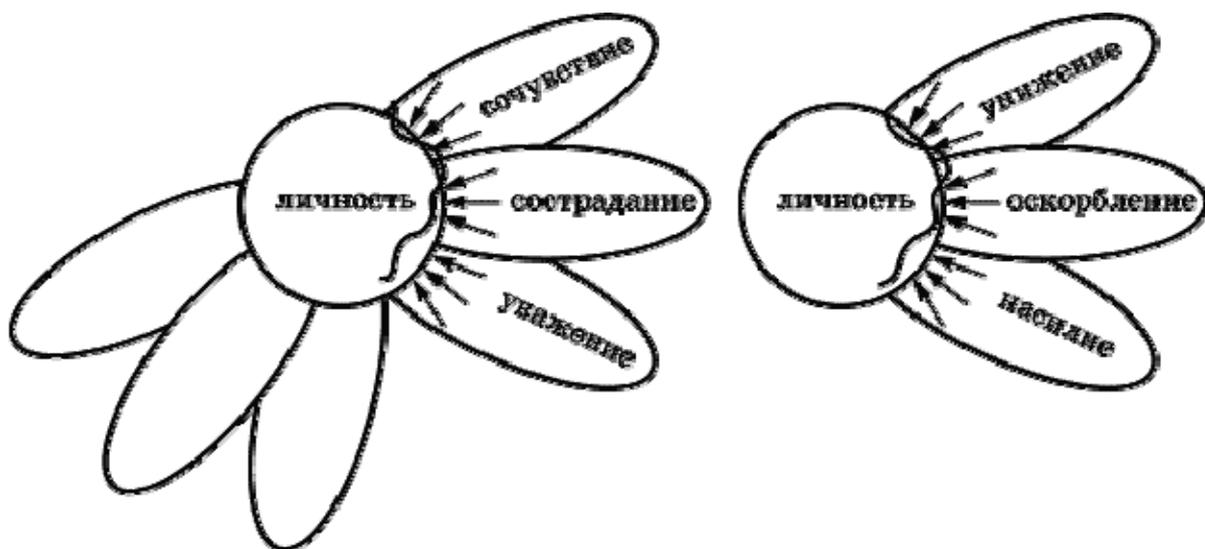


Рис. 1. Влияние среды на формирование личностных качеств

Только если среда создает условия для сопереживания, для ощущения радости от пребывания вместе, для осознания того, что происходит рядом с ребенком, рядом с тобой, рядом с другими и это переживание не оставляет ребенка равнодушным, вызывает в нем чувство со-бытийности, подкрепленное пониманием, что от его действия, поступка, слова зависит дальнейшее развитие событий – можно ожидать соответствующего «душевного отклика». Отклика, означающего, что механизм формирования социально желательной характеристики запущен.

Направленность личности

система устойчивых мотивов, относительно независимых от наличных ситуаций, которые ориентируют и регулируют активность человека и позволяют удовлетворить определенные потребности. В разных концепциях характеристика направленности личности раскрывается по-разному. С. Л. Рубинштейн определяет ее как «динамическую тенденцию», А. Н. Леонтьев – как «смыслообразующий мотив», В. Н. Мясищев – как «доминирующее отношение».

Направленность личности отражает внешнюю сторону ее поведения, выделяет человека как индивидуальность, как персону. Направленность личности всегда социально обусловлена и формируется путем воспитания. Она выступает в качестве системообразующего свойства личности, определяющего ее склад.

• О. Н. Афанасьев (1990, с. 32) выделяет следующие типы направленности личности:

- 1) альтруистический с ярко выраженной в содействии и покровительстве другим;
- 2) коммуникативный со значимой и преувеличенной потребностью в общении;
- 3) практический с усиленным стремлением к достижению цели и получением удовольствия от движения вперед;
- 4) гностический, которому свойственно постоянное стремление нечто понять, проникнуть в сущность явления;
- 5) глорический с преувеличенной потребностью в восхищении и преклонении других людей;
- 6) пугнический, отличающийся в неудержимом влечении к опасности, борьбе с ней, риску;
- 7) акизитивный с преувеличенной склонностью к накоплению и получению от этого наслаждения;
- 8) романтический со стремлением ко всему необычному, неизведанному, чудесному;
- 9) гедонический со склонностью к получению удовольствий и наслаждений на основе

удовлетворения чисто органических или близких к ним потребностей в физическом и духовном комфорте.

Направленность включает в себя несколько связанных иерархических форм: влечение, желание, стремление, интерес, склонность, мировоззрение, убеждение.

- Влечение – наиболее примитивная, биологическая форма направленности. Это часто неосознаваемое побуждение что-либо сделать.

- Желание – состояние актуализированной, т. е. начавшей действовать осознанной потребности, сопровождаемой стремлением и готовностью сделать что-либо конкретное для ее удовлетворения.

- Стремление – готовность действовать для удовлетворения желания определенным образом, возникает при включении в структуру желания волевого компонента.

- Интерес – эмоционально окрашенное, повышенное внимание к какому-либо объекту или явлению. Это познавательная форма направленности.

- Склонность – предрасположенность к чему-либо, возникает при включении в интерес волевого компонента.

- Мировоззрение – система философских, эстетических, этических, естественнонаучных и других взглядов на окружающий мир.

- Убеждение – высшая форма направленности – система мотивов личности, побуждающих ее поступать в соответствии со своими взглядами, принципами, мировоззрением.

Все формы направленности личности одновременно являются и мотивами ее деятельности. Таким образом, именно мотивационно-потребностная сфера является фундаментом направленности личности. На этом фундаменте формируются жизненные цели человека.

Одаренность

совокупность задатков, которые затем развиваются в способности, общий уровень развития каких-либо способностей человека. Б. М. Теплов определял одаренность как качественно-своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности. Одаренность обеспечивает не успех в какой-либо деятельности, а только возможность достижения этого успеха.

Одаренность может быть общей – к разным видам деятельности и специальной – к одному виду деятельности. Часто общая одаренность сочетается со специальной. Следует различать одаренность взрослого человека и детскую одаренность. По Стенбергу, взрослая одаренность – это развивающаяся компетентность. Чтобы стать одаренным взрослым нужно приобрести особое качество – стать экспертом (от лат. *expertus* – опытный), т. е. иметь высокий уровень квалификации и компетентности в определенной области, обладать особыми знаниями. В основе одаренности взрослых лежит разнообразный метакогнитивный опыт, приобретение которого связано с обучением, усвоением декларативного, практического и имплицитного знания, формированием чувствительности к контексту, развитием разных типов мышления, а также мотивированностью в поведении и деятельности. Стенберг предлагает выделять три формы взрослой одаренности:

- 1) компетентные (демонстрируют реально высокие достижения в конкретной предметной области);

- 2) талантливые (создают социально-значимые продукты);

- 3) мудрые (одаренные по отношению к регуляции событий обыденной жизни – советчики; они демонстрируют незаурядное понимание происходящего, основанное на приобретенном ментальном опыте, ориентированы на других людей, образованны – любознательны, интеллектуальны, социально скромны – незаметные, тихие).

У представителей первой формы взрослой одаренности доминирует когнитивный и метакогнитивный опыт. У представителей второй – интенциональный (эмоционально-оценочный) опыт. У представителей третьей – метакогнитивный (рефлексивный) опыт.

Термин «одаренность» по отношению к детям необходимо считать условным. Детская одаренность – явление специфическое и глубоко связанное: а) с возрастными особенностями ребенка, которые можно считать компонентами детских способностей и б) с влиянием сензитивных и критических периодов в онтогенезе. Описывая некоторые психические особенности, которые качественно отличают ребенка от взрослого и непосредственно отражаются на детских способностях, Н. С. Лейтес указывает: «Детям свойственны необычайная чуткость к образным впечатлениям, богатство воображения, проявляющееся, в частности, в творческих играх, неустанная любознательность» (2000, с. 12). Кроме того, для детей характерны угасание одаренности или «разгорание» под влиянием разных факторов, особенно социального контекста. Таким образом, детская одаренность – это становящееся явление с непредсказуемым итогом, часто отражающее дисинхронию развития.

М. А. Холодная (2003) предлагает выделять два типа одаренности детей:

1) дисгармоничный (высокий IQ , высокий уровень развития памяти, креативности и др., но с отставанием в развитии эмоциональной сферы, с эмоциональными и коммуникативными проблемами);

2) гармоничный (высокий уровень развития как когнитивной, так и эмоциональной, волевой, мотивационной сфер личности).

Одаренность гармоничного типа проявляется рано – эти дети с раннего возраста находят себя в определенной предметной области, например музыка, рисование, конструирование и т. д. Их одаренность, в отличие от креативности (способности творить, создавать новое), раскрывается в способности что-либо делать совершенно, восхитительно, мастерски, а также в быстром овладении этой предметной областью, в динамичности (иногда стремительном) движения вперед в своих достижениях.

Дети с дисгармоничным типом одаренности – это дети группы риска, среди них много тех, кто имеет трудности в обучении. Таким детям важна эмоциональная и рефлексивная поддержка, специальная работа по диагностике психологических проблем и по развитию социального и эмоционального интеллекта.

Учитывая, что одаренность не является простым и стабильным феноменом, имеет тенденцию к угасанию (не каждый одаренный ребенок становится одаренным взрослым и наоборот – не каждый одаренный взрослый в детстве был одаренным ребенком), обусловлена возрастным и социальным факторами, работа с одаренными детьми должна строиться под углом понимания феномена взрослой одаренности (формирования когнитивных и метакогнитивных структур ментального опыта).

Произвольность

(по Л. И. Божович) психологическая характеристика высшей нервной деятельности, отражающая результат опосредствования непосредственной потребности интеллектуальным планом, в силу чего происходит интеллектуализация побудительных сил поведения человека. В. А. Иванников считает, что произвольные процессы человека формируются на основе сознательного отражения необходимости и возможности такой регуляции с помощью речевого опосредствования. Г. Г. Кравцов определяет произвольность, как осмысленную инициативность, а Л. А. Кожарина включает в компоненты произвольности инициативность личности, осмысление ситуации и осознание себя в этой ситуации.

Традиционно в отечественной психологии развитие произвольности рассматривается как основная и центральная линия развития личности ребенка. Согласно Л. С. Выготскому, «личность охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения» (1983, т. 3, с. 326), и соответственно развитие личности есть становление способности владеть своим поведением и своими психическими процессами. Д. Б. Эльконин неоднократно

указывал на то, что формирование личностного поведения – это возникновение произвольных действий и поступков. А. Н. Леонтьев полагал, что формирование общей произвольности имеет кардинальное, решающее значение для развития личности ребенка.

С точки зрения онтогенеза формирование произвольности является центральным новообразованием младшего школьного возраста. Физиологически это связано с тем, что к 6–7 годам совершается морфологическое созревание лобного отдела больших полушарий, функционально отвечающих за контроль и осуществление целенаправленного поведения, в связи с чем появляется возможность регулирования и планирования своих действий и поступков, а также их программирование. Произвольность является зачаточной формой рефлексии.

Способность ребенка к произвольному управлению сказывается на всех высших психических функциях. Развиваются произвольное внимание, память, мышление, произвольной становится организация деятельности. Происходит это довольно медленно, в то время как школа с первых дней предъявляет требования к достаточно высокому уровню развития произвольности. Причем на протяжении практически всей начальной школы эти требования не меняются по своей жесткости. Большая часть детей, имеющих низкий уровень развития произвольности, оказываются в «группе риска» потенциальных слабоуспевающих с первых дней обучения. Таким детям требуются специальные занятия по формированию и развитию произвольности, а также овладению общеучебными умениями и навыками, обеспечивающими техническую способность ребенка к контролю, планированию и управлению своей учебной активностью. Наиболее эффективным способом в этом случае является поэтапное формирование умственных действий.

Для диагностики уровня сформированности произвольности можно использовать следующие психодиагностические методики (Костромина, 2007): «Корректирующая проба» (произвольность внимания), «10 слов» (произвольная память), «Графический диктант» Д. Б. Эльконина (умение действовать по правилу), «Домик» (субтест из теста Керна – Йирасека, умение действовать по образцу), «Узор» Л. И. Цеханской (умение ориентироваться на систему требований).

Образцы заданий из диагностических методик могут служить примерами для использования подобных упражнений в качестве коррекционно-развивающих при формировании произвольности у школьников.

Психологическая защита

поведенческая реакция на ситуации, воспринимаемые как угроза. Функция психологической защиты состоит в сохранении целостности структуры «Я», и прежде всего – в преодолении тревоги. Еще одна функция психологической защиты – нейтрализация горя и депрессии, поддержание сильного, непротиворечивого, позитивного чувства собственного «Я».

В основе психологической защиты лежат разнообразные защитные механизмы – неосознаваемые психические процессы, направленные на минимизацию отрицательных переживаний. Защитные механизмы определяют процессы сопротивления. Функциональное назначение и цель психологической защиты заключается в ослаблении внутриличностного конфликта (напряжения, беспокойства), обусловленного противоречиями между инстинктивными импульсами бессознательного и усвоенными (интериоризированными) требованиями внешней среды, возникающими в результате социального взаимодействия. Ослабляя этот конфликт, защита регулирует поведение человека, повышая его приспособляемость и уравновешивая психику.

Термины *психологическая защита*, *защитные механизмы* были введены в психологический тезаурус З. Фрейдом, а затем интерпретированы, трансформированы и модернизированы представителями разных поколений исследователей и психотерапевтов различных психологических направлений: психоаналитической ориентации,

экзистенциальной психологии, гуманистической психологии, гештальтпсихологии и др.

Номенклатура защитных механизмов разнообразна и персонально специфична. Нет единства и в терминологии. Но существование защитных механизмов считается экспериментально подтвержденным, что позволяет широко использовать их в теории и практике психологии, психотерапии, психиатрии.

Защитные механизмы принято подразделять на уровни (от двух до четырех), но единого мнения о принципах этого разделения до сих пор нет. В классификации Нэнси Мак-Вильямс (Nancy McWilliams, 1994) выделено два уровня защитных механизмов по степени их «примитивности», в зависимости от того, насколько сильно их применение мешает индивиду адекватно воспринимать реальность.

Первичный уровень защитных механизмов включает:

- диссоциацию – отделение себя от своих неприятных переживаний;
- интроекцию (в частности, идентификация с агрессором) – бессознательное включение в свой внутренний мир воспринимаемых извне взглядов, мотивов, установок других людей;
- отрицание – полный отказ от осознания неприятной информации;
- примитивную идеализацию – восприятие другого человека как идеального и всемогущего;
- примитивную изоляцию (в частности, защитное фантазирование) – уход от реальности в другое психическое состояние;
- проективную идентификацию – когда человек навязывает кому-либо роль, основанную на своей проекции;
- проекцию – ошибочное восприятие своих внутренних процессов как происходящих извне;
- расщепление Эго – представление о ком-либо как о только хорошем или только плохом, с восприятием присущих ему качеств, не вписывающихся в такую оценку, как чего-то совершенно отдельного;
- соматизацию или конверсию – тенденция переживать соматический дистресс в ответ на психологический стресс и искать в связи с такими соматическими проблемами медицинской помощи.

Вторичный уровень защитных механизмов объединяет:

- аннулирование или возмещение – бессознательная попытка «отменить» эффект негативного события путем создания некоего позитивного события;
- вытеснение, подавление, репрессию – в бытовом смысле «забывание» неприятной информации;
- вымещение, замещение, смещение – перенос эффекта негативного события на другого;
- игнорирование или избегание – контроль и ограничение информации об источнике пугающего психологического воздействия либо в искаженное восприятие подобного воздействия, его наличия или характера;
- идентификацию – отождествление себя с другим человеком или группой людей;
- изоляцию аффекта – удаление эмоциональной составляющей происходящего из сознания;
- интеллектуализацию – неосознанное стремление контролировать эмоции и импульсы на основе рациональной интерпретации ситуации;
- компенсацию или гиперкомпенсацию – прикрытие собственных слабостей за счет подчеркивания сильных сторон или преодоление фрустрации в одной сфере сверхудовлетворением в других сферах;
- морализацию – поиск способа убедить себя в моральной необходимости происходящего;
- отыгрывание, отреагирование или разрядку – снятие эмоционального напряжения за счет проигрывания ситуаций, приведших к негативному эмоциональному переживанию;

- аутоагрессию – перенаправление негативного аффекта по отношению к внешнему объекту на самого себя;
- раздельное мышление – совмещение взаимоисключающих установок за счет того, что противоречие между ними не осознается;
- рационализацию – объяснение самому себе своего поведения таким образом, чтобы оно казалось обоснованным и хорошо контролируемым;
- реактивное образование – защита от запретных импульсов с помощью выражения в поведении и мыслях противоположных побуждений;
- реверсию – проигрывание жизненного сценария, с переменной в нем мест объекта и субъекта;
- регрессию – возврат к ребячливым, детским моделям поведения;
- сексуализацию – превращение чего-то негативного в позитивное за счет приписывания ему сексуальной составляющей;
- сублимацию – перенаправление импульсов в социально приемлемую деятельность.

На вторичном уровне активизация защитных механизмов происходит на фоне формирования и закрепления стратегий защитного поведения, которые проявляются в виде копинг-стратегий (от англ. *coping* – совладание), определяющих успешную или неуспешную адаптацию в трудной ситуации. Примерами защитных типов поведения могут быть: агрессия (или нападение на «фрустратора»); аутизм (самозамыкание, «уход от фрустратора»); репрессия (подавление желаний, «отказ от фрустратора»); рационализация (объяснение поведения ложными мотивами, «оправдание фрустратора»); сублимация (переключение поведения с неудачной деятельности на новую, «замещение фрустратора»), забывание; самопрощение («Да! А что?»); проекция собственной вины на всех других («Сами виноваты!») и др. Личность, чье поведение носит защитный характер, бессознательно стремится выполнить одну или обе из следующих задач: 1) избежать или овладеть неким мощным угрожающим чувством – тревогой, иногда сильнейшим горем, депрессией или другими дезорганизующими эмоциональными переживаниями; 2) сохранение самоуважения.

Для диагностики типов психологических защит используется методика Р. Плутчика-Келлермана (в адаптации Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышевой и др.), а также методика Е. Е. Туник «Психологические защиты», методика диагностики копинг-механизмов (тест Хейма), копинг-тест Р. Лазаруса.

Пубертатный период

период полового созревания в подростковом возрасте, сопровождающийся бурным ростом и физиологической перестройкой организма. Наблюдающиеся в этот период изменения бывают столь значительными, что для их описания типичны такие образные выражения, как «гормональная буря», «скачок роста», «эндокринный шторм». Многие происходящие изменения переживаются подростком довольно эмоционально и мучительно и сопровождаются повышенной тревогой, возбудимостью, депрессивными состояниями. Причинами таких переживаний могут быть:

- несовпадение темпов роста разных частей тела и резкой смены пропорций, из-за чего многие начинают чувствовать себя неуклюжими или неловкими; снижается самооценка, становится трудно удерживать субъективное чувство целостности и стабильности своего «Я», самоидентичность;
- асинхронность в появлении первых признаков полового созревания и их последовательности у разных подростков, в связи с чем уровень физического и физиологического развития в одной и той же возрастной группе может существенно различаться;
- появление полового влечения, часто изменяющее систему мотивов и переживаний.

Как писал Л. С. Выготский (1983, т. 5, с. 170): «Переходный возраст представляет совокупность условий, в высшей степени благоприятствующих как внешним

травматическим воздействиям, так и обострению и проявлению внутренних конституциональных задатков и предрасположенностей, которые до того находились в латентном состоянии». Это означает, что именно в пубертатный период могут впервые возникать или обостряться разного рода патологические реакции, связанные с трудностями поведения, развитием психических (иногда и соматических) заболеваний, проблем в формировании личности.

«Самая основная из всех особенностей переходного возраста, – продолжает Л. С. Выготский, – состоит в несовпадении трех точек созревания: половое созревание начинается и завершается раньше, чем наступает окончание общеорганического развития подростка, и раньше, чем подросток достигает окончательной ступени своего социально-культурного формирования. Подросток, созревший в половом отношении настолько, что всякая разница между взрослым организмом и юношеским с этой стороны совершенно уничтожается, является еще в это время существом, которое далеко не приблизилось еще к завершению двух других процессов развития: органического и социального».

Предельная неустойчивость настроения и активности, постоянные колебания самочувствия, неадекватность реакций, повышенная чувствительность и ранимость на фоне социальной и личностной незрелости способствуют появлению затяжных конфликтов, бурных протестов и выяснения отношений. Все это требует от взрослых особой деликатности, пристального внимания и ответственного отношения к работе с подростками, осторожности и неравнодушия при решении проблем личного характера.

Рефлексия

(по Локку) это «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность» (J. Locke, т. 1, с. 177, 1985), способность человека сосредоточиться на себе самом, анализировать и оценивать собственную деятельность. Рефлексия предполагает особое направление внимания на внутренний мир человека; анализ внутреннего мира и процессов, происходящих в нем, возможен при достаточной зрелости субъекта.

В ходе онтогенеза рефлексия относится к психологическим новообразованиям подросткового возраста (началу отрочества), преобразая не только познавательную деятельность учащегося, но и характер его отношения к окружающему миру, другим людям и самому себе.

Самоидентичность

результат осознания себя как личности, характеризующийся обобщением имеющихся знаний о себе и интеграцией многочисленных образов себя (Я – как сын, как студент, как музыкант, как мужчина и т. д.) в единое целостное представление о себе. В зарубежной литературе используется в качестве аналога понятия «самоопределение» или «эго-идентичности».

● По Э. Эриксону, эго-идентичность представляет собой сумму внутреннего опыта, приобретенного на всех предыдущих стадиях развития, когда успешная идентификация приводила к успешному уравниванию базисных потребностей индивида с его возможностями и одаренностью. Чувство эго-идентичности позволяет человеку ощущать свою уникальность и аутентичность, способствует развитию уверенности в себе и сохранению внутренней тождественности и целостности, в том числе и при соотношении представлений о себе с оценками, данными другими (Erikson, 1968, p. 261).

● Сензитивным периодом формирования самоидентичности принято считать подростковый и юношеский возраст (от 12–13 лет до примерно 19–20 лет). Именно на возраст учащихся средних и старших классов приходится кризис идентичности. Уже не ребенок, но еще и не взрослый, учащийся сталкивается с различными социальными требованиями и новыми ролями, что приводит к возникновению разнообразных

противоречий и конфликтов. Это период времени, когда молодой человек напряженно решает такие вопросы, как: «Что я собой представляю? Куда я иду?». Ему недостает ясного представления о своей социальной роли. Складывающаяся ситуация требует нахождения новых путей оценки мира и своего отношения к нему, провоцирует столкновение сложившихся внутренних стереотипов с новыми взглядами на жизнь, смешение ролевого функционирования, определение собственного «Я» под сильным влиянием разнообразных социальных групп.

- Крайними негативными формами этого процесса, способными привести к «диффузии себя» оказываются растерянность, недовольство своим «Я», глубокое расхождение между Я-реальным и Я-идеальным, деперсонализация, фрустрированность и депрессия. Но и при благополучном течении кризиса он может характеризоваться трудностями в выборе карьеры, дальнейшего образования, периодического переживания учащимся неопределенности, тревоги, разрыва с миром, пронзительного чувства своей бесполезности, душевного разлада, бесцельности. Подростки и юноши ощущают свою неприспособленность, отчужденность и иногда кидаются в сторону «негативной» идентичности – противоположной той, что настойчиво предлагают им родители и сверстники.

- Положительным качеством, характеризующим успешное прохождение кризиса идентичности и формирование самоидентичности, является верность, которую Э. Эриксон определяет как «способность подростка быть верным своим привязанностям и обещаниям, несмотря на неизбежные противоречия в его системе ценностей» (Erikson, 1968, p. 290).

- Дж. Марсия (J. E. Marcia, 1966, 1993) в ходе своих исследований установил четыре самостоятельных ориентации или статуса идентичности:

1. Диффузия идентичности, характеризующаяся отсутствием обязательств, минимумом или даже отсутствием принятых индивидуумом ценностей и ролей, заветной мечты; чаще всего этот вариант означает, что молодой человек еще не вступил в пору кризиса, не прошел через испытания, связанные с определением себя. Учащиеся с диффузным статусом самоидентичности демонстрируют наибольшую конформность под давлением группы сверстников.

2. Предрешенность, отражающая состояние юноши или девушки, с одной стороны, уже утвердившихся в своих основных ориентациях, а с другой – минимально переживавших противоречия, связанные с кризисом; такой вариант означает, что индивид раньше положенного срока «включился» во взрослые отношения, сделал это под чужим влиянием, без собственного уникального пути взросления. У старшеклассников с предрешенным статусом самоидентичности наблюдаются более теплые отношения с родителями, они чаще остальных обращаются к своим семьям за советом и поддержкой в ситуациях, когда им необходимо принимать жизненно важные решения.

3. Мораторий, предполагающий, что человек в данный момент находится в состоянии кризиса (выбирает между альтернативами) и его предпочтения слишком слабы и неопределенны; в некотором роде это своеобразная «проба ролей» в попытках выработать самоидентичность, процесс интенсивного поиска себя. Юноши и девушки в статусе моратория не имеют обыкновения искать совета у родителей в ответственных случаях, они выглядят более критичными по отношению к своим родителям, с которыми у них часто бывает высокий уровень конфликтности.

4. Достижение идентичности – статус, соответствующий людям, пережившим период кризиса и сделавшим определенный выбор в отношении собственных целей и позиций; этот вариант означает, что чувство собственной определенности обретено и молодой человек созрел, чтобы перейти к самореализации. Достившие идентичности учащиеся могут проявлять готовность к конформному поведению, но только тогда, когда это ведет к достижению определенных целей, они получают более высокие оценки и не столь драматично переживают учебные неудачи, влияющие на академическую успеваемость.

Нахождение старшеклассника в том или ином статусе предполагает наличие присущего именно этому статусу психологических трудностей. Поэтому направление и характер

психологической помощи в каждом конкретном случае должны строиться с учетом того, чтобы учащийся оказался **способен** на изменения. Требования к нему не должны быть массированными и слишком опережающими те возможности, которыми располагает школьник.

• Изучение самоидентичности может осуществляться с применением метода самооценки. В частности, для этих целей может быть использована психодиагностическая методика Дембо – Рубинштейн.

Самоопределение

(по Э. Ф. Зееру) это выбор позиции, самоограничение, уменьшение степени неопределенности в многообразных проявлениях реальности. Оно не является кратковременным процессом, сопровождается осознанием ситуации, активным поиском принятия решения и, как правило, сопровождается глубокими эмоциональными переживаниями душевного неблагополучия, а в отдельных случаях утратой смысла жизни.

Самоопределение может касаться различных сторон жизни человека: а) в культуре, понимаемой в широком смысле слова: производство, политика, искусство, экология; б) в нравственных ценностях (самоопределение в жизни, общении, взаимодействии); в) во внутренних позициях (личностное самоопределение); г) в профессии (нахождение своего места в мире профессий и смысла в профессиональном труде – профессиональное самоопределение).

Для проблемы самоопределения в культуре характерны: 1) глобальность, всеохватность того образа и стиля жизни, которые специфичны для той социокультурной среды, в которой обитает данный человек; 2) зависимость от стереотипов общественного сознания данной социокультурной среды; 3) зависимость от экономических, социальных, экологических и других «объективных» факторов, определяющих жизнь данной социальной и профессиональной группы.

Для проблемы ценностно-нравственного самоопределения характерны: 1) невозможность формализации полноценного духовного развития личности; 2) сложные обстоятельства и проблемы, которые не только позволяют проявиться в трудных условиях лучшим личностным качествам человека, но часто и способствуют развитию таких качеств.

Для проблемы личностного самоопределения характерны:

- 1) негативное отношение к себе;
- 2) нарушение целостности личности;
- 3) аффективные переживания в отношении «Я»;
- 4) кризис идентичности.

Для проблемы профессионального самоопределения характерны: 1) большая формализация (профессионализм отражается в дипломах и сертификатах, в трудовой книжке, в результатах труда и т. п.); 2) наличие благоприятных условий (социальный запрос, соответствующие организации, оборудование и т. п.).

Как отмечает Т. В. Снегирева (И. В. Дубровина, 1991, с. 145), основную базу для самоопределения школьников – центрального новообразования раннего юношеского возраста – составляют следующие психологические компоненты: а) потребность в общении и владение способами его построения; б) теоретическое мышление и умение ориентироваться в различных формах теоретического сознания (научном, художественном, нравственном, правовом), что выступает в виде сложившихся основ научного и гражданского мировоззрения; в) развитая рефлексия, обеспечивающая осознанное и критическое отношение к себе; г) потребность в целенаправленной активности (учебе, работе, труде), владение навыками, позволяющими включиться в деятельность, осуществляя ее на творческих началах.

Для подростков и старшеклассников наибольшее значение имеет личностное и профессиональное самоопределение и т. д. Личностное самоопределение связано с поиском

себя, познанием своего внутреннего мира, его гармонизации. Оно детерминировано интересом школьников к тому, какой станет их личность в будущем. Главным признаком этого явления в старшем подростковом возрасте выступает потребность занять внутреннюю позицию взрослого человека, осознать себя в качестве члена общества, понять себя и свои возможности.

- Профессиональное самоопределение обусловлено поиском своего места в социуме, в выполнении определенного рода функций, в обретении новой социальной роли, которая позволит в будущем максимально реализовать себя в труде, а также нахождением средств достижения своего выбора. Для старших подростков и юношества это выбор области профессиональной деятельности и связанный с ним выбор программы дальнейшего образования. Однако следует помнить, что этот выбор всего лишь первый шаг на пути формирования профессиональной идентичности, который характеризует в первую очередь профессиональные намерения, т. е. осознанное отношение к определенной профессиональной деятельности, стремление получить образование по избранной профессии. В отличие от призвания, намерение включает принятие решения.

- Формирование профессиональных намерений школьников проходит в два этапа. На первом этапе происходит первичный выбор. Представления о мире профессий еще слабо дифференцированы и известны по большей мере либо по названиям, либо по внешним признакам (одежда, манера поведения, оценки окружающих и т. д.). Аналогично и представления о собственных возможностях еще неадекватны и неопределенны, никак не сопоставлены с требованиями профессии и условиями профессиональной деятельности. Соответственно, интересы неустойчивы, а первичный выбор впоследствии нередко меняется. Учитывая это, И. В. Дубровина и Н. С. Лейтес рекомендуют усилить работу с младшими подростками по ознакомлению с миром профессий (поскольку именно для этого возраста характерно совершение первичного профессионального выбора), предоставить больше возможностей в разных видах труда (кружки, факультативы, производительный труд), всемерно способствовать развитию интересов и склонностей.

На втором этапе происходит реальное формулирование задачи выбора будущей сферы деятельности с учетом имеющегося психологического и психофизиологического ресурса. Школьник всерьез задумывается о том, насколько он готов к выбранной сфере деятельности, предпочитает дисциплины, которые больше соотносятся с его будущей профессией, дальнейшим образованием, задает вопросы об условиях работы, о престиже, заработной плате. На этом этапе помощь в профессиональном самоопределении заключается в проведении информационно-просветительской работы и индивидуальных консультаций. Информационно-просветительская работа должна быть направлена на развитие психологической культуры, углубление их знаний о своих психологических особенностях. Индивидуальное консультирование – на диагностику и собственно консультацию, в ходе которой могут обсуждаться тенденции развития современного рынка труда, индивидуальные особенности и способности школьника в их сопоставлении с миром профессий, проблемы профессиональной пригодности, самоактуализации и саморазвития в будущей профессии. Психологическая диагностика с целью профориентации в каждом индивидуальном случае должно вестись прицельно, исходя из понимания проблем и вопросов профессионального самоопределения.

Психолог должен способствовать ознакомлению старшеклассника с литературой о профессиях, тому, чтобы учащийся сам выяснил необходимую информацию о путях приобретения профессии, ее режиме, условиях труда, оплате. Если находятся серьезные сомнения в правильности сделанного выбора или в достаточности уровня развития некоторых качеств и способностей, то необходимо деликатно обсудить возможность смены профессионального плана, либо проведения насыщенной и, вероятно, длительной работы по формированию необходимых качеств, овладения требуемыми знаниями.

Для диагностики профессиональных интересов традиционно используются такие методики, как опросник Дж. Голланда, Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)

Е. А. Климова, «Карта интересов», методика «Профессиональная самоидентичность» А. А. Азбель.

Самооценка

оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других. Самооценка формируется в результате совместной деятельности и общения. В этом смысле самооценка выступает как отражение личностью своей самооценочности относительно других.

Уровень самооценки можно зафиксировать уже в 6–7 лет.

Самореализация

осуществление возможностей развития «Я» (самоосуществление). Наиболее близкими к понятию «самореализация» являются понятия «самоактуализация» и «самоосуществление».

Понятие «самоактуализация», как правило, описывается в психологической литературе со ссылкой на работы А. Маслоу. В зарубежных психологических и философских словарях термин «самоосуществление» (*self-fulfillment*) чаще трактуется как свершившийся, конечный результат самореализации, полная реализация возможностей личности.

По Л. А. Коростылевой, самореализация – это осуществление возможностей развития «Я» посредством собственных усилий, сотворчества, со деятельности с другими людьми (ближним и дальним окружением), социумом и миром в целом.

Самосознание

психический феномен, отражающий процесс и результат переживания человеком единства и специфичности «Я» как автономной (отдельной) сущности, наделенной мыслями, чувствами, желаниями, способностью к действию. По И. С. Кону (1978), совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности.

Самосознание одновременно понимается и как акт (деятельность) рефлексии сознанием себя в качестве субъекта и как итог этой рефлексии – знание себя, представление о самом себе, которое складывается в мысленный образ «Я». Самосознание является условием того, что сознание сохраняет себя во времени – удерживает себя как одно и то же сознание.

Самосознание отражает процесс дифференциации, осознания своего отличия от иного – других субъектов и мира вообще, своего общественного статуса и своих жизненно важных потребностей, мыслей, чувств, состояний, переживаний, действий и т. д. Оно способствует достижению внутренней согласованности личности, тождественности самому себе в прошлом, настоящем и будущем, определяет характер и особенности интерпретации приобретенного опыта, служит источником ожиданий относительно себя и своего поведения.

Функциями самосознания выступают: а) получение информации о себе; б) эмоционально-ценностное отношение к себе; в) саморегуляция поведения и активизации.

Самосознание как динамичное исторически развивающееся образование может выступать на разных уровнях и проявляться в разных формах. Первая его форма, которую иногда называют самочувствием, – это элементарное осознание своего тела и его вписанности в мир окружающих вещей и людей. Это означает, что даже простое восприятие предметов в качестве существующих вне данного человека и независимо от его сознания уже предполагает определенные формы самоотнесенности, т. е. некоторый вид самосознания. Психологи говорят о том, что осознание действительности на уровне восприятия предполагает определенную, включенную в этот процесс «схему мира». Но последняя, в свою очередь, в качестве своего необходимого компонента предполагает определенную

«схему тела».

Вторая форма (самоопределение), предполагающая более высокий уровень самосознания, – это осознание себя в качестве принадлежащего к тому или иному человеческому сообществу, той или иной культуре и социальной группе.

Третий уровень (самоидентификация), раскрывающий самый высокий уровень развития этого процесса – это возникновение сознания «Я» как совершенно особого образования, похожего на «Я» других людей и вместе с тем в чем-то уникального и неповторимого, способного совершать свободные поступки и нести за них ответственность, что с необходимостью предполагает возможность контроля над своими действиями и их оценку.

Однако самосознание – это не только разнообразные формы и уровни самопознания. Это также всегда и самооценка и самоконтроль. Самосознание как процесс самопознания обязательно включает в себя самоконтроль, сопоставление себя с определенным, принятым данным человеком идеалом «Я», вынесение некоторой самооценки и – как следствие – возникновение чувства удовлетворения или же недовольства собой.

В. С. Мерлин выделял следующие компоненты самосознания: а) сознание своей тождественности; б) сознание своего собственного «Я» как активного, деятельного начала; в) сознание своих психических свойств и качеств; г) система социально-нравственных самооценок. Все компоненты самосознания связаны друг с другом функционально и генетически, но формируются они не одновременно.

Основными стадиями, или этапами, развития самосознания являются:

- 1) открытие «Я», которое происходит в возрасте 1–1,5 лет;
- 2) автономизация, отделение своих действий от действий других, выделение себя как субъекта и осознание себя как деятеля (2–3 года);
- 3) формирование способности оценивать себя (самооценка) (6–7 лет);
- 4) активное самопознание, поиск себя, своего стиля, завершение формирования ценностных ориентаций и социально-нравственных оценок (14–16 лет).

Л. С. Выготский считал ключевым периодом для развития самосознания старший школьный возраст, называя самосознание «самой последней и верхней из всех перестроек». «С формированием самосознания, – писал он, – в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор – личность самого подростка» (1983, т. 4, с. 238). Это связано с тем, что именно самосознание отражает результат открытия и овладения личностью своим внутренним миром. Внешним коррелятом этого события выступает возникновение жизненного плана.

Самостоятельность

обобщенное свойство личности, проявляющееся в том, что человек автономен, способен без помощи других по собственной инициативе ставить цели, находить пути и средства их достижения и практически выполнять принятые решения, не поддается чужому влиянию, обладает самокритичностью и чувством личной ответственности за свою деятельность и поведение. В процессе жизнедеятельности самостоятельность личности связана с активной работой мысли, чувств и воли. Эта связь двусторонняя: развитие мыслительных и эмоционально-волевых процессов – необходимая предпосылка самостоятельных суждений и действий; складывающиеся в ходе самостоятельной деятельности суждения и действия укрепляют и формируют способность не только принимать сознательно мотивированные действия, но и добиваться успешного выполнения принятых решений вопреки возможным трудностям.

Самостоятельность может рассматриваться в широком контексте как проявление более общей человеческой способности – способности к саморазвитию. Самостоятельность выступает ведущим психологическим условием, обуславливающим изменение организованности профессионального самосознания личности. Ее влияние проявляется в

динамике овладения деятельностью – преобразовании внешнеориентированной модели принятия решений, данной в виде образцов и стандартов в аутентичную, координирующую профессиональное и личностное видение решения профессиональной задачи за счет сопряжения внутреннего и внешнего, индивидуального «Я» и «нормативно-профессионального».

Операционализация понятия «самостоятельность» деятельности позволяет охарактеризовать ее через рефлексивные и продуктивные действия. Рефлексивные действия необходимы для того, чтобы опознать задачу как новую, определить, каких средств не хватает для ее решения, установить направления самообучения, профессионального роста: чему еще необходимо учиться? Продуктивные действия образуют «методическую область» самообучения, включающую систему средств и способов достижения целей деятельности: как присвоить недостающие знания? То есть связаны со способностью актуализации имеющихся и получением новых приемов и схем организации собственной деятельности, ее оптимизации и повышения эффективности.

Внешними признаками самостоятельности являются: планирование своей работы в соответствии с целью (заданием), подготовка рабочих мест, выполнение задания без непосредственного участия преподавателя, систематический самоконтроль за ходом и результатом выполняемой работы, корректирование и совершенствование ее.

Внутреннюю сторону самостоятельности образуют потребностно-мотивационная сфера, умственные, физические и нравственно-волевые усилия студента, направленные на достижение цели деятельности без посторонней помощи.

Сензитивность

категория, обозначающая, что каждый период жизни наиболее благоприятен (а возможно, уникален) для формирования совершенно определенных психологических образований.

В настоящее время в психологии можно встретить разные точки зрения о соответствии возраста формированию конкретных психологических структур. Бесспорным является только единое понимание сензитивного периода развития речи. Тем не менее можно говорить, что в младшем школьном возрасте предпосылками способностей является повышенная восприимчивость к усвоению новых знаний, вера в истинность того, чему учат (И. В. Дубровина, 1991, с. 240). У школьников средних классов отмечается возросшая самостоятельность, энергия, широта склонностей. У старших школьников проявляется глубина анализа, готовность к рассуждениям, особая эмоциональная впечатлительность.

В этом плане близкой к идее сензитивности является идея возрастных задач развития, суть которой состоит в том, что каждая стадия процесса формирования личности выдвигает свои задачи развития, требует формирования определенных способностей, продвижения в определенном направлении. Отсутствие такого продвижения, несформированность тех или иных образований ведет к деформации процесса личностного развития на следующем этапе, к невозможности или крайней затрудненности приобретения необходимых качеств в дальнейшем. Например, в своей концепции Э. Эриксон выделяет следующие возрастные этапы формирования личности, каждый из которых не только отражает переживание специфического психосоциального кризиса, но и раскрывает психологическое новообразование, формирующееся при его прохождении и обуславливающее возможный последующий расцвет личности:

1) доверие/недоверие к окружающему миру как базовое качество личности (первый год жизни);

2) автономия/стыд и сомнения как отражение специфики переживания чувства страха перед потерей контроля над ситуацией (от 1 года до 3 лет);

3) инициативность/чувство вины как характеристики направленности личности, мотивированности и первого опыта самоутверждения (от 3 до 6 лет);

4) работоспособность/чувство неполноценности как результат осознания собственных возможностей и способностей (от 7 до 10 лет);

5) идентичность/спутанность ролей как интеграция образа «Я», раскрывающая итог объединения прошлого опыта, потенциальных возможностей и совершенных выборов (11–15 лет);

6) близость/изоляция как результат социализации человека и особенность социального статуса, являющегося проекцией способности принимать других и быть принятым (20–25 лет);

7) генеративность/застой как базовая способность личности к дальнейшему развитию, раскрывающая степень продуктивности и перспективы личностного роста (кризис среднего возраста 40–45 лет);

8) цельность/отчаяние как итог развития личности, которая через самоотношение передает степень удовлетворенности собой и своей прожитой жизнью (60–70 лет).

Таким образом, решение возрастных задач развития обуславливает не только качественные сдвиги при переходе от одного возрастного этапа к другому, но и способствует/препятствует расцвету личностной характеристики, к формированию которой психическая система наиболее чувствительна в этот период.

Склонность

потребность личности в определенной деятельности, предрасположенность к чему-либо.

Склонность к какому-либо виду деятельности часто начинается именно с интереса. Однако, чтобы интерес (эмоционально окрашенное, повышенное внимание к какому-либо объекту или явлению) перерос в склонность, необходимо включение в интерес волевого компонента. Главным показателем выраженности склонности является стремление ребенка к длительному и систематическому занятию определенным видом деятельности, что может выражаться в предпочтении тех или иных предметов, кружков, секций, в посвящении свободного времени любимому делу.

Иногда увлечение становится настолько сильным, что полностью поглощает ребенка, превращаясь в сверхценное, патологическое хобби.

Социализация

процесс и результат вхождения и становления индивида в социальной среде как члена общества под влиянием всего спектра факторов: биологических предпосылок, социального познания и общения (мира вещей, социальных ролей и функций, норм, прав и обязанностей и т. д.), социальных институтов – семьи, образовательных учреждений, общественных групп и организаций, культуры, общественного опыта. С. И. Розум (2006) определяет социализацию как процесс и результат усвоения и воспроизведения индивидом социального опыта, осуществляемого в общении и деятельности. Именно процесс социализации определяет ход формирования личности.

Процесс социализации начинается с первых же часов жизни человека. В его основе лежит связь между индивидуумом и социумом. В связи с этим наибольшее значение для образования этой связи приобретает общение (взаимодействие) с родителями, ближайшим окружением ребенка. Взгляды, улыбки, контакт оказываются необходимым условием, запускающим процесс «вхождения» ребенка в социум, определяющим направленность этого процесса и его специфику.

Соотношение понятий «социализация», «образование», «воспитание» и «обучение» позволяет их рассматривать в следующей иерархии. Социализация – наиболее широкое понятие и как процесс может быть стихийным и планомерным. Образование есть управляемый процесс социализации, в котором изначально (в качестве государственного

заказа) заложены нравственные, интеллектуальные и духовные показатели, подлежащие усвоению как накопленные и селектированные опытом поколений. Именно по этим основаниям образование является специальной сферой социальной жизни, в которой создаются внешние и внутренние условия для развития и становления личности как во взаимодействии с другими людьми, так и в автономном режиме освоения ценностей культуры. Формальными и содержательными рамками этих условий выступают два основных педагогических процесса: обучение и воспитание, посредством которых происходит приобретение знаний, навыков и умений, формирование компетенций, овладение нормами, понятиями, ценностями, освоение социальных ролей и т. д.

Последовательное представление стадий социализации человека можно описать через три этапа: адаптация, индивидуализация (проявление своей уникальности, своеобразия) и интеграция. Каждый из этих этапов реализуется на макро– (в процессе онтогенеза) и микроуровне (при вхождении и освоении социальной среды коллектива, группы, социума и т. д.). Сталкиваясь с новыми условиями, например школьной жизни, ребенок для усвоения и активного воспроизведения социального опыта должен пройти последовательно все три этапа, по итогам которых можно сказать о результатах социализации. В случае негативного опыта, отвержения его индивидом, сознательного отказа от воспроизведения, т. е. разворачивания процесса асоциализации, человек последовательно проходит следующие этапы: дезадаптации, индивидуализации, дезинтеграции.

Результатом социализации выступает качественное изменение и преобразование человека как активного субъекта социальных отношений, формирование самосознания и приобретение способности управлять своим поведением.

Способности

индивидуально-психологические особенности человека, которые содействуют успешному выполнению им той или иной деятельности и не сводятся к имеющимся у него знаниям, умениям и навыкам. Способности обнаруживают себя в легкости и скорости продвижения в каком-то виде деятельности, в значительности и своеобразии достигаемых результатов. В полной мере способностями можно считать только такие свойства, которые не исчезают при переходе к новому возрастному периоду.

Анатомо-физиологическими предпосылками способностей выступают задатки, т. е. особенности мозга, высшей нервной деятельности, анализаторов, отражающих предрасположенность к развитию в дальнейшем тех или иных способностей. Совокупность задатков, которые затем развиваются в способности, называется одаренностью человека.

Задатки еще не являются исчерпывающими условиями успешной деятельности. Задатки – как бы «дремлющие» силы, потенциальные возможности человека, которые так и не удастся «пробудить», выявить, использовать, если человек не будет заниматься соответствующей деятельностью. Кроме того, задатки многозначны, т. е. в зависимости от деятельности на основе задатков, при соответствующих условиях могут развиваться разные способности. Так, при наличии хорошего слуха и чувства ритма один человек может стать композитором, другой – хорошим исполнителем, третий – дирижером, четвертый – музыкальным критиком и т. д.

В психологии различают общие и специфические способности. Общие (умственные или интеллектуальные) способности определяют успешность во многих видах деятельности, в том числе и в учении. Специфические способности – это способности к отдельным видам деятельности (к тем или иным видам искусства, к языкам, технике и т. д.). Человек с ярким проявлением специфических способностей чаще всего характеризуется обычным уровнем интеллекта и особой склонностью к какой-либо области искусства, науки или техники. Специфические способности раньше проявляются в тех видах деятельности, где требуются специальные задатки (музыкальные, художественные) или формальные качества ума.

Высшей мерой развития способностей можно считать одаренность.

Способы логического рассуждения

устойчивая последовательность умственных действий, разворачивающих мыслительный процесс (структурирующей обрабатываемую информацию) по получению выводного (нечувственного) знания, на основе доказательств и опровержений. Способы рассуждения (получения вывода) характеризуются спецификой используемых приемов и операций мышления, логики (законов) размышления и форм интеллектуальной деятельности.

Выделяют *три основных способа* логического рассуждения: дедукцию, индукцию и трансдукцию (рассуждение по аналогии).

Дедуктивный способ построения рассуждения строится путем умозаключения от общего к частному и основывается на обобщенном подходе к описанию объекта, общих характеристиках, свойственных целому классу объектов. Возможность его использования на практике связана с необходимостью иметь обобщенное представление о типичных признаках, способных раскрыть особенности и закономерности множества сходных объектов (предметов, способов решения, явлений и т. д.). Такие типовые признаки (описания, схемы, алгоритмы) выполняют роль обобщенных классификационных единиц, с которыми может быть сопоставлен конкретный случай и реальный объект в его частном проявлении. Истинность дедуктивных выводов проверяется эмпирическим путем и наблюдением за состоянием, поведением, функционированием, результатом использования обобщенного признака в единичных условиях (например, применение общего способа к решению конкретных задач определенного класса).

Индуктивный метод познания направлен на изучение характеристик единичного объекта, объясняя сложное целое с позиции его уникальности. Опираясь на один или несколько ведущих признаков, обнаруженных в ходе познания объекта, можно составить его целостное описание, сформулировать выводы об особенностях этого объекта. Полученное обобщение носит вероятностный характер и требует проверки. Проверка осуществляется через выявление дополнительных признаков, которые должны существовать во взаимосвязи с первоначально выявленными признаками, и постоянно подтверждать на родственных объектах того же класса, что такие признаки реально существуют (например, многочисленные манипуляции/решение однотипных задач).

Близким к индуктивному может считаться трансдуктивный способ построения рассуждений. Этот способ традиционно сводится к сравнению признаков нового объекта с характеристиками уже изученного/исследованного объекта, которые либо выявлены на основе собственной эмпирики, либо описаны (даны как результат научного исследования). Основной логической операцией при мышлении по аналогии является сравнение. Соответственно мыслительный процесс нацелен не на распознавание, а на *узнавание (сличение)* имеющихся признаков с уже известными, и ограничивается воспроизведением целостного образа объекта, существенных признаков или значимых взаимосвязей по одному или нескольким признакам. При обнаружении их сходства, делается вывод о соответствии данному явлению (например, задание для учащегося: «Если слово “СТОЛ” подходит к слову “СКАТЕРТЬ”, то какое слово ТАК ЖЕ подходит к слову “пол” – пыль, доска, ковер, веник, потолок и т. д.»).

Основное ограничение трансдуктивного способа связано с типичностью наблюдаемых признаков. Для разных случаев это ограничение имеет свое значение. Так, при анализе сложных объектов/явлений (например, при психологической диагностике) важно, чтобы сходными был не один, а многие признаки. А при установлении простого соответствия (например, является ли данный четырехугольник ромбом) достаточно одного-двух признаков. Но и в этом случае рассуждение по аналогии не застраховано от ошибок, например смешения признаков или объединения противоречивых признаков. Как справедливо замечает В. Х. Василенко, этот элементарный способ позволяет в лучшем случае определить название класса объектов, к которому относится этот феномен, поэтому

целесообразность его использования в большей степени обусловлена получением предварительных заключений и построением гипотез, которые должны быть обязательно подтверждены фактами и их объяснением. Но и в этом случае «рассуждением по аналогии» необходимо пользоваться критически, понимая, что оно дает не абсолютно достоверное, а лишь вероятностное знание.

Стратегии когнитивные

устойчивые маршруты интеллектуальной деятельности, которые отражают организацию субъектом своих познавательных действий в виде определенной программы (алгоритма). Выделение этого психологического феномена связано с классической работой Дж. Брунера, в которой последовательность решения задачи была описана через закономерности выдвижения и проверки гипотез.

По мнению Н. М. Лебедевой (1986), наибольший интерес в этом процессе представляет так называемый этап «зарождения стратегии». Он подразумевает выработку конкретных способов решения задач различного класса, происходящую, по большей степени, в самом начале. Эти способы формируют и определяют дальнейший ход решения, выполняя организационную, управляющую и регулирующую функции. Специфика когнитивных стратегий связана с различной длительностью «безоценочного» (без выдвижения и проверки гипотез) сбора информации. Поэтому их дифференциация зависит от превалирования в процессе решения периодов накопления (сбора) информации или периодов выдвижения и проверки гипотез. Другим основанием для их дифференциации служат продуктивные или репродуктивные схемы, на основе которых происходит обработка информации и логические операции, используемые для этого: анализ, конкретизация, обобщение, выделение существенного и др. Специалист должен сам сознательно устанавливать определенный баланс, учитывая условия решаемой задачи и ее специфику в каждом конкретном случае.

Понятие когнитивных стратегий часто соотносят с понятием *когнитивный стиль*. По мнению М. А. Холодной, основным критерием их дифференциации является направление детерминации – либо со стороны когнитивной сферы субъекта (когнитивный стиль), либо со стороны объекта – специфики познавательной задачи (когнитивная стратегия). Кроме того, следует помнить, что стилевая характеристика субъекта как свойство его личности выступает в качестве более широкого понятия, которое может влиять на выбор (и не только) мыслительных стратегий, детерминируя вариативность применения по отношению к ситуации. Таким образом, область действия когнитивных стратегий более узкая, поскольку они проявляются в решении частных познавательных задач и в большей степени зависят от их специфичности.

Субъектность

ключевая характеристика личности в деятельности. Носителем любой деятельности является субъект. Содержание деятельности и ее структура принадлежат субъекту. Ее сущность сконцентрирована в тезисе С. Л. Рубинштейна, являющимся квинтэссенцией понимания психологической природы деятельности: «Человек не только объект различных воздействий, но и субъект, который, изменяя внешнюю природу, изменяет и свою собственную личность, сознательно регулируя свое поведение. И развитие человека является ни чем иным, как становлением личности – активного и сознательного субъекта человеческой истории. Ее развитие является не продуктом взаимодействия различных внешних факторов, а “самодвижением” субъекта, включенного в многообразные взаимоотношения с окружающим» (1989, т. 2, с. 184).

Полноценная деятельность выполняется субъектом, обладающим такими качествами, как сознательность, самостоятельность, ответственность, инициативность и т. п. Эти качества в концентрированном и синтезированном виде отражают центральные

характеристики деятельности – целенаправленной активности человека, поскольку для подлинного субъекта деятельности характерно самостоятельное ее осуществление. Таким образом, субъектность – источник развития, точнее, саморазвития человека вообще, и профессионального развития в частности.

Применительно к образовательному процессу понятие субъекта означает активного участника учебного процесса, включенность которого проявляется в виде активности разных сфер его психики: моторной (двигательная активность), эмоциональной (эмоциональная активность), познавательной (когнитивная активность), личностной (личностная активность, проявление характерологических особенностей), духовно-нравственной (проявление собственной позиции). Субъект образовательного процесса – это не только носитель способностей в виде знаний-умений и компетенций. Это, прежде всего, реализатор в практической деятельности различных возможностей развития своих способностей.

Творчество

созидательная деятельность, характеризующаяся индивидуальной неповторимостью результатов и процесса их получения. На личностном уровне творчество представляет собой способ самоутверждения личности через целенаправленную активность, преобразующую окружающую действительность.

Творческая деятельность, как правило, – многообразная деятельность. Каждый элемент искусственной среды, окружающей человека, – результат творчества. Это антропогенная среда. Классообразующим признаком творческого характера деятельности выступает созидание нового. При этом не всегда результат творческой деятельности совпадает с результатом его практической применимости и значимости. Ключевыми характеристиками творческой деятельности выступают беглость (способность за короткое время придумать множество новых вариантов), гибкость (разнообразие вариантов, их неповторяемость даже на сходном/родовом уровнях) и оригинальность (нестандартность, уникальность создаваемого).

Существует две формы получения творческого результата (решения): изобретение и рационализация. Изобретение – новое, обладающее существенными отличиями техническое решение задачи в любой из сфер жизнедеятельности человека. Как правило, результат изобретения должен давать положительный эффект. Рационализация подразумевает усовершенствование того, что было уже создано, внесение нового, оригинальное изменение данности (продукта, процесса, формы и т. д.) или ее отдельных частей.

Область научного и прикладного знания о творческой деятельности людей в науке, литературе, музыке, изобразительном и сценическом искусстве, в изобретательстве и рационализаторстве получила свое развитие как психология творчества. Эта отрасль психологии обобщает теоретические и экспериментальные исследования творчества, изучает общие психологические закономерности строения и регуляции творческой деятельности, а также индивидуальное своеобразие творческой личности, природу творческих способностей, их генез и пути развития на разных возрастных этапах (в детстве, взрослости, преклонном возрасте). С этой целью психология творчества включает психологические знания из различных отраслей психологии: социальной психологии, возрастной и педагогической психологии, акмеологии, психологии личности, психофизиологии, нейропсихологии и психогенетики.

Психология творчества представлена в различных направлениях современной психологии: культурно-исторической теории, теории деятельности, психоанализе, гештальтпсихологии, экзистенциализме, гуманистических течениях, когнитивной психологии, что определяет теоретические принципы и методы исследования, а также варианты используемых психокоррекционных и тренинговых практик и процедур.

К специфической проблематике психологии творчества относится изучение: а) роли воображения, мышления, интуиции, вдохновения; б) индивидуально-психологических

особенностей, проявляющихся в процессе творчества (способности, талант, гениальность); в) взаимосвязей основополагающих характеристик творческой деятельности с другими видами активности человека – познавательной, учебной, трудовой; г) влияний, оказываемых на личность ее вхождением в творческий коллектив; д) факторов, способных стимулировать творческую активность (групповая дискуссия, мозговая атака, проблемные задачи, некоторые психофармакологические средства и т. д.). В связи с этим психология творчества имеет особое значение для других наук: философии, социологии, педагогики, политологии, экономики, менеджмента, маркетинга, информатики и искусственного интеллекта, инжиниринга и теории проектирования, искусствоведения и других прикладных дисциплин, связанных с поиском и анализом новых, альтернативных и оригинальных решений.

Наиболее часто для психологической диагностики творческого начала (креативности – способности творить, созидать новое) используется методика Е. Торренса (в адаптации Е. Туник для российской выборки) (невербальная и вербальная форма диагностики творческих способностей).

Темперамент

(в пер. с лат. *temperamentum* – «смесь», «соразмерность» «надлежащее соотношение частей») – врожденные особенности человека, которые обуславливают динамические характеристики интенсивности и скорости реагирования на что-либо, степени эмоциональной возбудимости и уравновешенности, специфику приспособления к окружающей среде.

Физиологической основой темперамента выступают свойства нервной системы, которые отражают по силе, взаимной уравновешенности и подвижности особенности протекания двух основных функциональных процессов – возбуждения и торможения, которые отражают специфическую активность головного мозга.

Свойства нервной системы имеют дихотомичную основу, показывая полюсную представленность данной характеристики в структуре темперамента:

- «сила – слабость» – степень работоспособности нервных клеток, нервной системы в целом;
- «уравновешенность – неуравновешенность» – сбалансированность процессов возбуждения и торможения, доминирование одного над другим (преобладание процесса возбуждения над процессом торможения и наоборот);
- «подвижность – инертность» – скорость протекания нервных процессов, доминирования одного из них (возбуждения или торможения).

В зависимости от соотношения этих свойств И. П. Павлов (1973) выделил и описал четыре основных типа нервной системы, определяющих четыре типа темперамента:

- 1) безудержный (холерик) – сильный, подвижный, неуравновешенный;
- 2) живой (сангвиник) – сильный, подвижный, уравновешенный;
- 3) спокойный (флегматик) – сильный, инертный, уравновешенный;
- 4) слабый (меланхолик) – слабый, малоподвижный, неуравновешенный.

Традиционные названия типов темперамента были заимствованы из теории Гиппократата, разделившего всех людей на четыре типа – в зависимости от преобладающей в организме жидкости:

- желчь – «холе» (холерик);
- кровь – «сангвис» (сангвиник);
- слизь – «флегма» (флегматик);
- черная желчь – «мелане холе» (меланхолик).

Свое продолжение теория темпераментов (относящаяся к психодинамическим теориям, описывающим личность исходя из ее внутренних характеристик) получила в концепции Айзенка, выделившего такие, по его мнению, универсальные характеристики, как нейротизм и экстраверсия.



Рис. 2. Типы темпераментов

Экстраверсия характеризует в противоположность интроверсии особенности высшей нервной деятельности, обуславливающие направленность человека «во вне», его открытость, общительность, коммуникабельность за счет доминирования возбуждения. Нейротизм отражает степень чувствительности нервной системы, ее реактивность, лабильность в различных ситуациях, что проявляется в нестабильности, включаемости, эмоциональной заражаемости, застревании на своих переживаниях и т. д.

Для диагностики таких свойств НС как сила/слабость и подвижность/инертность используется Тестинг-тест Ильина. Для диагностики нейротизма и экстраверсии и соответствующих типов темперамента методика экспресс-диагностики характерологических особенностей по Г. Айзенку.

Тревога

эмоциональная реакция на угрозу, которая сигнализирует, что существует возможность дезорганизации, необходимости радикальной реорганизации образа «Я».

Уровень притязаний

максимальный успех, которого рассчитывает добиться человек в том или ином виде деятельности. В тех случаях, когда на пути к достижению цели человек сталкивается с реальными непреодолимыми (по его мнению) препятствиями, у него могут возникать состояния расстройства, подавленности, связанные с потерей (чаще всего кажущейся) перспективы. Состояние, сопровождающееся чувством безысходности, невозможности достижения цели, крушения надежд, т. е. блокированием жизненно-важных для личности потребностей, обозначается как фрустрация. Ф. Е. Василюк выделяет следующие виды фрустрационного поведения:

- 1) двигательное возбуждение – бесцельные и неупорядоченные реакции;
- 2) апатия;
- 3) агрессия и деструкция;
- 4) стереотипия – тенденция к слепому повторению фиксированного поведения.

• Для диагностики уровня притязаний используется методика Дембо – Рубинштейн, инструкция которой предусматривает самооценку своих характеристик по 10-балльной шкале в реальности и идеале (каких, специалист самостоятельно определяет в зависимости от целей обследования). Идеальные показатели и есть отражение уровня притязаний школьника. Слишком высокие (более 5 баллов) или малые (1–2 балла) расхождения между

реальными и идеальными показателями характеризуют наличие либо неадекватной самооценки, либо фрустрированность личности, неспособной достигнуть тех результатов, на которые она претендует.

Утомляемость психическая

характеристика функционального состояния нервно-психических процессов, отражающая склонность нервной системы к истощению и быстрому снижению умственной работоспособности. Основными признаками нервно-психического утомления выступает недостаточность активного внимания (его сосредоточения, распределения, объема и особенно устойчивости), дезорганизация (нарушение последовательности) и замедление темпа мыслительной деятельности при сохраняющейся возможности коррекции ошибок.

Повышенная утомляемость обусловлена слабостью нервной системы, анатомо-физиологической незрелостью в детском возрасте, а также значительной перегрузкой, превышающей индивидуально-типологические особенности человека. В первом случае речь идет о патологической утомляемости, в двух других – о физиологической.

При физиологической утомляемости снижается деятельность, которая восстанавливается после необходимого отдыха или смены деятельности. Физиологическая утомляемость при обучении характерна для дошкольников и младших школьников. Несмотря на то, что в целом к 6–7 годам у ребенка возрастает подвижность нервных процессов, равновесие процессов возбуждения и торможения, появляется устойчивая способность осуществления целенаправленного произвольного поведения, повышается физическая выносливость. А к 7–10 годам основные свойства нервных процессов по своим функциональным характеристикам приближаются к свойствам нервных процессов взрослых людей. У отдельных детей эти свойства еще очень неустойчивы. Повышение работоспособности носит относительный характер и для многих продолжает оставаться характерной повышенной утомляемостью. Их работоспособность обычно падает через 15–20 минут интенсивной работы на уроке, а также при повышенной эмоциональной насыщенности урока и мероприятий. В учебной деятельности можно встретить значительное количество разнообразных ситуаций, повышающих нервное напряжение ребенка. По некоторым данным только в течение одного урока школьник способен испытывать на себе колебания напряжения и нагрузки от 7 до 20 раз (С. В. Вахрушев, 1996, с. 8). К ним относятся задания и учебные ситуации с различным объемом информации, стимулов или раздражителей большой интенсивности, субъективной значимости, требующие значительной выносливости и работоспособности нервной системы. Учащиеся со слабым типом нервной системы, склонные к утомлению и истощению психических процессов, оказываются неспособными к успешному выполнению подобной учебной работы, у них происходит временное изменение качества умственных достижений и уровня умственной деятельности.

Патологическая утомляемость является компонентом астении (см. астенический синдром) и возникает при умственной нагрузке, которая в целом может считаться умеренной и привычной для школьника. Ее отличает стабильность проявления признаков истощения независимо от возраста и напряженности выполняемой деятельности. Как пишет Б. В. Зейгарник, эта истощаемость своеобразна и значительно отличается от умственного утомления, которое наблюдается у ребенка с сильным типом нервной системы. В случае достаточной работоспособности утомляемость будет проявляться в более медленном, но адекватном выполнении заданий. У слабого школьника не только замедляется темп выполнения, но и происходит неадекватное увеличение количества ошибок, а к концу выполнения полное отсутствие продуктивности. При меньшей выраженности патологической утомляемости можно наблюдать чрезмерное перевозбуждение (истощаемость по гиперстеническому типу), при большей – заторможенность и апатию, полное снижение активности (истощаемость по гипостеническому типу).

Характер

индивидуальное сочетание наиболее устойчивых существенных особенностей личности, отчетливо проявляющихся в различных видах деятельности и поведении человека. Характер составляет каркас личности, его образуют только наиболее выраженные и тесно взаимосвязанные качества, которые отражают отношение:

- к себе (степень требовательности, критичности, принятия себя);
- к другим (индивидуализм – коллективизм, эгоизм – альтруизм, жестокость – доброта, безразличие – чуткость, грубость – вежливость);
- к порученному делу (лень – трудолюбие, аккуратность – неряшливость, ответственность – безответственность, инициативность – пассивность);
- к достижению цели (настойчивость, целеустремленность, самостоятельность, решительность).

Ценности

нормативная система общекультурных и индивидуальных ориентиров человека, определяющих приоритеты его деятельности и направленность его личности, отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров, в связи с чем, как синоним ценностей, используется термин «ценностные ориентации». Понятие «ценность» в его психологической трактовке эквивалентно некоторому комплексу психологических явлений, которые, хотя и терминологически, обозначаются разными понятиями, но семантически однопорядковы: Н. Ф. Добрынин называет их «значимостью»; А. И. Божович «жизненной позицией»; А. Н. Леонтьев «значением» и «личностным смыслом»; В. Н. Мясищев «психологическими отношениями». С. Л. Рубинштейн говорил, что ценность – значимость для человека чего-то в мире, и только признаваемая ценность способна выполнять важнейшую ценностную функцию – функцию ориентира поведения. Ценностная ориентация обнаруживает себя в определенной направленности сознания и поведения, проявляющихся в общественно значимых делах и поступках.

А. Н. Леонтьев рассматривает ценностные ориентации как ведущий мотив – цель, которая возвышается до истинно человеческого и не обособливает человека, а сливает его жизнь с жизнью людей, их благом... Такие жизненные мотивы способны создать внутреннюю психологическую оправданность его существования, которая составляет смысл жизни. Ценностные ориентации – сложный социально-психологический феномен, характеризующий направленность и содержание активности личности, определяющий общий подход человека к миру, к себе, придающий смысл и направление личностным позициям, поведению, поступкам. Система ценностных ориентаций имеет многоуровневую структуру. Вершина ее – ценности, связанные с идеализациями и жизненными целями личности.

Профессиональные ценности – это ориентиры, на основе которых человек выбирает, осваивает и выполняет свою профессиональную деятельность. Они характеризуются степенью доминирования, определенным знаком, степенью осознанности и степенью изменчивости.

Индивидуальный ценностный конструкт формируется в зависимости от воспитания, образования, вида профессиональной деятельности, условий жизни и других социальных факторов. Первоначальным условием формирования ценностей личности служит среда и ее жизненная направленность в различных формах проявления: а) влечения – наиболее примитивная биологическая форма, сопровождающаяся часто неосознанной потребностью что-либо сделать, побуждающая к соответствующим действиям; б) желания – осознанной потребности, сопровождающейся стремлением и готовностью сделать что-либо конкретное для ее воплощения; в) стремления – готовность действовать для удовлетворения желания

определенным образом (предполагает включение волевого компонента).

- Постепенно желания и стремления приобретают разную степень значимости, выступая не только ориентирами, но и нормативными образованиями, выполняющими регулятивную функцию в поведении человека, с иерархической организацией по степени значимости. Часть из них приобретает форму идеала – конкретизируемой в образе или представлении опредмеченной цели склонности. Другая, закрепляясь, переходит в разряд убеждений – системы значимых ориентиров, побуждающих личность поступать в соответствии со своими взглядами, принципами, мировоззрением, т. е. системой философских, эстетических, этических, естественнонаучных и других взглядов человека на окружающий мир.

- В некотором роде ценностные ориентации могут быть рассмотрены как своеобразные жизненные цели – осознаваемая личностью концепция собственного будущего, его идеальный вариант, что позволяет личности наметить перспективу своей активности и устремленности в конкретном направлении.

Для диагностики ценностных ориентаций используется методика «Ценностные ориентации» М. Рокича и методика «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д. А. Леонтьева.

Эгоцентризм

диспозиция личности, характеризующаяся сосредоточением на себе, своих потребностях и восприятием своей точки зрения как единственной существующей. Такая позиция определяет рассмотрение любого объекта (в том числе и познавательной наполненности) относительно собственных целей и собственной выгоды, даже если получаемая информация противоречит собственному опыту. Термин введен в психологию Ж. Пиаже для описания особенностей мышления, характерного для детей в возрасте до 8–10 лет.

Наиболее ярко эгоцентризм проявляется в раннем детском возрасте и, как правило, преодолевается к 12–14 годам. К старости может наблюдаться тенденция к усилению.

Выделяют несколько видов эгоцентризма:

- познавательный, характеризующий особенности восприятия и мышления в детском возрасте (синкретичность и конкретность мышления, тенденциозность восприятия, неспособность к анализу и синтезу, т. е. все те характеристики интеллектуальной сферы, которые связаны с недостаточным развитием высших психических функций);

- моральный эгоизм – говорящий о неспособности к восприятию оснований моральных действий и поступков других людей;

- коммуникативный, наблюдаемый при передаче информации другим людям – заключается в пренебрежении смысловым наполнением понятий.

Эгоцентризм не является формой или степенью эгоизма. Однако эгоцентризм мешает понять, что у окружающих могут быть свои собственные чувства, желания и потребности, что может приводить к конфликтам.

Эгоцентризм учащихся во взаимоотношениях с другими, по данным психологических исследований, служит достаточно распространенным явлением, встречаясь в 29,1 % случаев. Он проявляется в направленности учащегося на себя, учете только собственных потребностей и желаний, стремлении подчинить действия других собственным целям и интересам. Ребенок судит обо всех и обо всем, исходя из собственного мнения, не стремясь и не желая встать на позицию других. Таким образом, оценка им коммуникативной ситуации происходит в «логике» собственного восприятия: «Другие должны понимать меня точно так же, как я себя, и относиться ко мне таким же образом». Большая часть описанных признаков не выходит за рамки нормального проявления эгоцентричности, свойственного детскому и подростковому возрасту. В то же время не являясь патологическим изменением в характере школьника, эгоцентризм затрудняет процесс межличностного взаимодействия, снижает его

эффективность и продуктивность. В крайних формах эгоцентрическая позиция может приводить к появлению дезадаптивных форм поведения и искажению структуры личности ребенка.

Эмпатия

глубокое и безошибочное восприятие внутреннего мира другого человека, его скрытых эмоций и смысловых оттенков, эмоциональное созвучие с его переживаниями, использование всей глубины понимания этого человека не в своих, а в его интересах.

Как определял К. Роджерс (C. R. Rogers, 1975), быть в состоянии эмпатии – означает воспринимать внутренний мир другого точно, с сохранением эмоциональных и смысловых оттенков – как будто становишься этим другим, но без потери ощущения «как будто». Так, ощущаешь радость или боль другого, как он их ощущает, и воспринимаешь их причины, как он их воспринимает. Но обязательно должен оставаться оттенок «как будто»: как будто это я радуюсь или огорчаюсь. Если этот оттенок исчезает, то возникает состояние идентификации.

Формирование эмпатии возможно только через реальные проявления доброты, сочувствия и сопереживания. Ее нельзя дать или навязать извне, рассказать и потребовать действовать «по образцу». Эмпатия рождается в со-бытии и равноправных отношениях: один отдает, а другой берет. Важно научиться принимать от другого его стремление помочь, поддержать, разделить горе или радость.

Эмпатический способ общения с другой личностью имеет несколько граней. Он подразумевает вхождение в личный мир другого и пребывание в нем «как дома». Он включает постоянную чувствительность к меняющимся переживаниям другого – к страху, или гневу, или растроганности, или стеснению, одним словом, ко всему, что испытывает он или она. Это означает временную жизнь другой жизнью, деликатное пребывание в ней без оценивания и осуждения. Это означает улавливание того, что другой сам едва осознает. Но при этом отсутствуют попытки вскрыть совершенно неосознаваемые чувства, поскольку они могут оказаться травмирующими.

Выделяют три уровня развития (проявления) эмпатии.

1й уровень – самый низкий, это слепота к чувствам и мыслям других. Таких людей больше интересуют свои собственные мысли и чувства и, если им кажется, что они хорошо знают и понимают других, их выводы часто ошибочны. Впрочем, осознать свою ошибку им мешает низкий уровень эмпатии и собственные заблуждения могут длиться все жизнь.

2й уровень – эпизодическая слепота к чувствам и мыслям других, встречается чаще всего. Свойственен любым типам личности, хотя и в разных проявлениях.

3й уровень эмпатии – самый высокий. Он характеризуется постоянным, глубоким и точным пониманием другого человека, мысленным воссозданием его переживаний, ощущение их как собственных, глубокий такт, облегчающий осознание человеком своих проблем и принятие правильных решений без всякого навязывания своего мнения или своих интересов. Для этого надо уметь отречься от своего «Я», строить отношения по принципам взаимного доверия и альтруизма.

Для психолога эмпатия является профессионально важным качеством.

Яобраз

обобщенное представление человека о самом себе. Его формирование начинается в раннем возрасте и претерпевает изменения на протяжении всей жизни. Годовалый ребенок начинает осознавать отличие ощущений собственного тела от тех ощущений, которые вызываются находящимися вовне предметами. В возрасте 2–3 лет ребенок отделяет доставляющий ему удовольствие процесс и результат собственных действий с предметами от предметных действий взрослых, заявляя последним: «Я сам». Он впервые начинает осознавать себя в качестве субъекта собственных действий и поступков (в речи ребенка

появляется личное местоимение). Он не только выделяет себя из окружающего мира, но и противопоставляет себя другим: «Это мое, а не твое». На рубеже детского сада и школы и в младших классах возникает возможность при содействии взрослых подойти к оценке своих психологических качеств. Наконец, в подростковом и юношеском возрасте усиливается стремление к самовосприятию, осознанию своих возможностей, своего места в жизни и самого себя как субъекта отношений с другими, своей ценности и значимости – формируется Я-концепция личности.

Образ «Я» не статическое, а динамическое образование. Он может переживаться как разное представление о себе. Фактически, у взрослого человека может быть зафиксирован не один образ его «Я», а множество сменяющих друг друга «Я-образов», попеременно то выступающих на передний план самосознания, то утрачивающих свое значение в данной ситуации социального взаимодействия: «Я как учащийся», «Я как родитель», «Я как руководитель», «Я как супруг».

Я-образ может переживаться как представление о себе в момент самого переживания (Я-текущее), но вместе с тем включает представления человека о том, каким он должен был бы, по его мнению, стать, чтобы соответствовать внутренним критериям успешности (Я-идеальное). Кроме того, в Я-образе могут присутствовать элементы, раскрывающие то, каким бы субъект желал бы стать, если бы это оказалось для него возможным, каким бы он хотел бы себя видеть (Я-фантастическое).

Степень адекватности Я-образа определяется самооценкой личности (например, на основе методики Дембо – Рубинштейн).

Яконцепция личности

относительно устойчивая, не всегда осознаваемая система установок относительно собственной личности, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими. Чаще всего другими людьми она фиксируется через отношение школьника к самому себе, т. е. самооценку. Самооценка относится к центральным образованиям личности, ее ядру. Степень ее неадекватности (завышенный или заниженный уровень) накладывает отпечаток на структуру личности, искажая поведение ребенка, его деятельностную активность. Я-концепция может иметь разную направленность: быть отрицательной (от слабой веры в себя, свои возможности до полного непринятия себя как личности) и положительной. Крайней формой последней является чрезмерное преувеличение собственных возможностей, высокий уровень притязаний, который часто не подтверждается реальными достижениями, что приводит к неадекватному поведению и повышенной конфликтности учащихся.

Концепция собственного «Я» эволюционирует в соответствии с возникающими перед человеком ситуациями и его собственными действиями в них. Фактически она формируется на основе того разнообразного опыта, который человеку приходится переживать в общении с другими людьми, и их поведения по отношению к нему. К. Роджерс обозначил эту систему представлений как Я-реальное. Склонность же человека видеть себя тем, кем ему хотелось бы стать в результате реализации своих возможностей – Я-идеальное – это тот ориентир, к которому стремится Я-реальное.

Одно из самых значимых противоречий в существовании Я-реального и Я-идеального – одновременное существование потребности в самоуважении и потребности в положительном отношении со стороны других к себе и своим поступкам. Для образовательной среды это противоречие особенно значимо, поскольку большая часть оценок личности ребенка существует в контексте его соответствия требованиям ситуации школьной жизни – «хороший ученик»/«плохой ученик», «трудный подросток»/«идеальный ребенок» и т. д. То есть в качестве основных показателей отражения педагогами личности учащихся выступают: а) соответствие поведения ребенка принятым школьным нормам поведения; и б) успешность его обучения в школе.

Однако другие часто одобряют наши чувства, мысли, поведение лишь при том условии, что они соответствуют их собственным. Это подталкивает человека к сокрытию своих истинных мыслей и чувств, демонстрации только тех, которые получают одобрение окружающих. Соответственно формирование образа ученика и представлений педагогов об его личностных особенностях идет через соотнесение поведенческих характеристик, отражающих ценностные ориентации школьника, с нормативными и личными эталонами. Школьники знают и чувствуют условия для одобрения своего поведения и своей личности. Они стремятся приблизиться к транслируемой модели, эталону, чтобы получить одобрение со стороны взрослых. В результате происходит не только трансформация поведения, но и изменение Я-концепции учащегося. Он все меньше остается собой. Усиливается разлад между Я-реальным, формируемым под влиянием среды, и той частью, от которой он вынужден отказываться. Усиливающийся диссонанс становится источником тревоги и невротизации личности.

Если же учащийся чувствует, что его принимают таким, каков он есть, то открывается возможность для раскрытия подлинных чувств и мыслей. Внутренняя уравновешенность достигает согласия (или, по К. Роджерсу, конгруэнтности) между Я-реальным ребенка и его чувствами, мыслями, поведением, что позволяет ему приблизиться к своему идеальному «Я», т. е. запустить процесс самоактуализации личности.

Структура Я-концепции включает три компонента:

1) когнитивный компонент – знание о себе, те характеристики его личности, которые человек выдвигает в качестве наиболее значимых в отношении себя (один – способности, другой – внешность, третий – драматические неудачи);

2) эмоциональный компонент – оценка своих качеств (самоуважение, самокритичность, себялюбие);

3) поведенческий компонент – стремление к признанию, симпатии, повышению своего статуса, сокрытию недостатков (настойчивый, целеустремленный, хитрый, решительный и т. д.).

Для диагностики уровня развития Я-концепции используется Шкала детской Я-концепции Пирса-Харриса (личный опросник, направленный на измерение самосознания и предназначенный для обследования испытуемых в возрасте от 8 до 16 лет), Опросник самоотношения (4 шкалы: самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, ожидаемое отношение других), Шкала Я-концепции Теннесси (опросник, предназначенный для подростков (с 12 лет) и взрослых), а также субъективные методики, представленные отчетами испытуемых о проделанной работе: эссе, сочинения, беседы и т. д.

Сознание

Антиципация

процессуальная характеристика мыслительной деятельности, отражающая момент прогнозирования, предвосхищения, опережения текущих событий. Это элемент так называемой смысловой догадки, рождения предположения о том, каким должен быть конечный результат в условиях, когда имеющейся информации еще недостаточно для формирования однозначного решения.

Антиципация – неотъемлемый элемент решения любой познавательной задачи. Ее наличие в мыслительном процессе отражает особенности овладения человеком проблемной ситуацией, поскольку ограничивает зону поиска (рассуждений) и фиксирует его внимание в направлении наиболее вероятных, по его мнению, вариантов развития событий. Отсутствие элемента прогнозирования в мыслительной деятельности увеличивает ее трудоемкость, ориентирует на просчет всех вариантов как равнозначных, одинаково вероятных, или заставляет действовать «вслепую», методом «проб и ошибок».

Антиципация представляет собой сложный процесс, в котором оцениваются, сравниваются и сопоставляются различные элементы проблемной ситуации. Временная протяженность такого сопоставления, способного привести к рождению предположения, зависит от степени сложности задачи и уровня подготовленности к ее решению.

Примером мгновенного опережения событий служит проявление смысловой догадки в ходе чтения, когда слово или предложение еще не дочитано до конца, а его окончание уже воспроизводится и осмысливается. Или «свернутость», «конспективность» суждений о причинах возникшей у человека проблемы на основе лишь отдельных признаков, их предугадывание раньше, чем сложится целостное представление о проблеме. Напротив, построение прогноза успешного обучения может потребовать глубокого анализа готовности к обучению и учета многообразия факторов, влияющих на его качество.

Основными источниками антиципации выступают полученные ранее знания, опыт и сложившиеся ассоциации. На их основе происходит оценка условий проблемной ситуации, селекция субъективно релевантного содержания в самом начале решения задачи и рождение гипотез.

Бессознательное

понятие, отражающее неосознаваемый характер функционирования существенной части психики, обобщающее те психические процессы и механизмы, о влиянии которых субъект не отдает себе отчета, которые протекают без участия и контроля сознания. В терминологии З. Фрейда – «Оно», существующее наряду с другими компонентами психики – «Я» и «Сверх-Я».

● В настоящее время выделяют пять классов проявления бессознательного:

1) влечения – неосознанные побудители к действию, которые не осознаются из-за их социальной неприемлемости или рассогласования, и защиты – механизмы саморегуляции, обеспечивающие устранение или минимизацию травмирующих личность переживаний;

2) автоматизмы и стереотипы – механизмы, обеспечивающие беспрепятственное выполнение привычных действий;

3) подпороговые процессы, обеспечивающие восприятие сигналов, интенсивность которых слишком мала, чтобы достигнуть сознания, быть зарегистрированными и проконтролированными им;

4) творческие процессы – надсознательные явления, которые продуцируются на основе вдохновения, озарения, интуиции;

5) архетипы – структуры коллективного бессознательного, определяющие мировосприятие людей, принадлежащих к определенной культуре и основывающихся на мифах, языковых штампах, социальных установках и т. д.

Временная перспектива

динамическое базовое свойство личности, отражающее существующую в настоящий момент целостность видения индивидом своего психологического будущего и своего психологического прошлого. Понятие «временная перспектива» является собирательным по смысловой нагрузке. Оно связано с понятием времени, которое и определяет ее границы в пространстве: прошлого, настоящего и будущего. Одни события могут относиться к прошлому (прошедшее время) – те события, которые уже состоялись и остались у человека как воспоминание.

К. Левин трактовал временную перспективу как включение будущего и прошлого, реального и идеального плана жизни в план данного момента, в план настоящего периода времени.

С точки зрения субъекта временная перспектива – это темпоральная зона, которую он виртуально имеет в виду, думая об объектах и осознаваемых детерминантах своего

поведения, в некотором определенном временном периоде и жизненном пространстве, объединяющем прошлое, настоящее и будущее. С «объективной» точки зрения временная перспектива – это «совокупность объектов, локализованных внутри более или менее широкой темпоральной зоны в той мере, в какой они виртуально представляются субъекту относящимися к его поведению» (К. Lewin, 1935, 2000).

По мнению Ж. Нюттена (J. Nuttin, 2004), временную перспективу можно измерить через следующие параметры:

- 1) протяженность или глубина;
- 2) насыщенность распределения объектов в различные периоды (прошлого и будущего);
- 3) степень структурированности этих разбросанных объектов – наличие или отсутствие связей между объектами или группами объектов (например, связи «средство – цель» в противоположность простой рядоположенности объектов);
- 4) степень яркости и реалистичности восприятия объектов субъектом как функция их удаленности во времени.

Все эти параметры относятся к тем связям, которые соединяют их вместе во временной перспективе.

Сензитивным для формирования специфической ориентации на будущее, «обращенности в будущее» можно считать подростковый возраст. Особенно актуальным понятие временной перспективы становится для старшеклассников: готовясь к будущему, они строят жизненные планы. И здесь обнаруживается одна характерная особенность – размышляя о будущем, строя всевозможные планы, мало кто из старшеклассников точно понимает, что реальное будущее – это не будущее вообще, но будущее определенным образом построенного настоящего. Только насыщение настоящего реальными задачами и действиями, постепенно приближающими к запланированному, есть предпосылка движения вперед к своим целям.

Цели, которые ставят старшеклассники, часто оказываются неподкрепленными активностью, ложными и фантазийными. Намечаемая перспектива формулируется то слишком обще, то слишком конкретно. В первом случае своей неопределенностью затрудняется концентрация сил, необходимая для достижения цели, во втором – не хватает гибкости, чтобы ее реализация завершилась успешно. Кроме того, при сопоставлении образа будущего (желаемого) с реальными делами сегодня типичен вариант, когда среди списка дел не оказывается ни одного, который бы приближал старшеклассника к запланированному. И так на протяжении длительного периода. Таким образом, настоящее и будущее являются связанными в сознании лишь формально, а на практике, в реальной жизни, это независимые друг от друга области. Объединяющим их звеном может быть только насыщение настоящего соответствующей практикой.

Протяженность временной перспективы зависит от тех условий, в которых развивается подросток. Так, для учащихся обычных школ характерно большое число целей, реализация которых связана с достаточно отдаленным будущим (поступить в вуз, обзавестись семьей, сделать карьеру и т. д.). В то время как у воспитанников детского дома преобладают цели сегодняшнего дня или ближайшего будущего (поиграть в футбол, написать завтра контрольную и т. д.), цели отдаленной перспективы практически отсутствуют.

Для диагностики временной перспективы личности может быть использована методика Ж. Нюттена «Метод мотивационной индукции» и методика Ф. Зимбардо «Временная перспектива» (в адаптации А. Сырцовой, Е. Т. Соколовой, О. В. Митиной).

Жизненная перспектива

целостная картина будущего в сложной противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает социальную ценность и индивидуальный смысл своей жизни. Ценностные ориентации и планы

составляют ядро жизненной перспективы, без которого она утрачивает свою основную функцию – регулятивную.

Высшие психические функции

сложные специфические человеческие психические процессы, прижизненно формирующиеся, социальные по своему происхождению, опосредствованные по психологическому строению и произвольные по способу своего осуществления. Они представляют собой сложные **психологические системы**, качественно отличные от других психологических явлений, и создаются «путем надстройки новых образований над старыми с сохранением старых образований в виде подчиненных слоев внутри нового целого» (Л. С. Выготский, 1956, с. 488). К ним относятся восприятие, память, мышление, воображение и речь.

Как любая система, высшие психические функции обладают большой пластичностью, взаимозаменяемостью входящих в них компонентов. Неизменными (инвариантными) в них являются исходная задача (осознанная цель деятельности) и конечный результат; средства же, с помощью которых реализуется данная задача, весьма вариативны и различны на разных этапах онтогенеза и при разных способах и путях формирования функции.

Понятие высших психических функций было внесено в отечественную психологию Л. С. Выготским, а затем развито в работах А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца и др. Л. С. Выготский обозначал высшие психические функции как «культурные» психические процессы, формирующиеся всецело под влиянием социальных воздействий. Они представляют собой сложные саморегулирующиеся системы, социальные по своему происхождению, опосредствованные по своему строению и сознательные, произвольные по способу своего функционирования (А.Р. Лурия, 1969). Таким образом, основными качественными характеристиками высших психических функций выступают опосредованность и произвольность.

Опосредованность высших психических функций связана с тем, что их проявление в поведении и деятельности человека обусловлено различными «психологическими орудиями» – знаковыми системами, появившимися в ходе длительного общественно-исторического развития человечества. Ведущую роль среди них играет речь, в связи с чем речевое развитие представляет собой наиболее универсальный способ формирования высших психических функций. Произвольность высших психических функций обусловлена возможностью управления ими и регулирования со стороны субъекта.

Последовательность формирования высших психических функций может быть описана следующим образом. На первых этапах высшая психическая функция представляет собой *развернутую форму предметной деятельности*, которая опирается на относительно элементарные сенсорные и моторные процессы. Далее эти действия и процессы, которые часто сопровождаются проговариванием, *свертываются, приобретая характер автоматизированных умственных действий*. Одновременно меняется и психологическая структура высших психических функций. Превращение внешних средств осуществления функции во внутренние психологические носит название *интериоризации*. Таким образом, первоначально высшая психическая функция существует как форма взаимодействия между людьми (т. е. как интерпсихологический процесс) и лишь позже – как полностью внутренний (интрапсихологический) процесс.

Психофизиологической основой высших психических функций являются **сложные функциональные системы**, включающие большое число афферентных и эфферентных звеньев и имеющие вертикальную (корково-подкорковую) и горизонтальную (корковую) организацию. Часть звеньев функциональной системы жестко «закреплена» за определенными участками мозга: 1) лобными долями, отвечающими за контроль и управление поведением; 2) височно-теменно-затылочной частью, отвечающей за восприятие, хранение и переработку информации; 3) средне-верхней частью ствола головного мозга

(ретикулярной формации), оказывающей активирующее воздействие на кору головного мозга и контролирующей рефлекторную деятельность спинного мозга. Остальные – обладают высокой пластичностью и могут заменять друг друга, что и лежит в основе механизма перестройки функциональных систем в целом. Таким образом, каждая высшая психологическая функция не связана с работой одного «мозгового центра» или всего мозга как однородного эквипотенциального целого, а является **результатом системной деятельности мозга**, в которой различные мозговые структуры принимают дифференцированное участие.

В сфере образования использование представлений о высших психических функциях важно при изучении закономерностей развития психических процессов в онтогенезе, механизмов их управления и формирования при обучении, а также для объяснения и понимания результатов учебной деятельности школьников.

Интеллект

(от лат. *Intellectus* – понимание, познание) – совокупность относительно устойчивых умственных способностей и накопленных знаний и умений, определяющих уровень понимания и адаптации человека к новым жизненным задачам и ситуациям. Это система всех познавательных способностей человека, обеспечивающих принятие решения во внутреннем плане («в уме»).

Многообразие исследований, посвященных изучению структуры интеллекта (Ч. Спирмен, Л. Терстоун, Дж. Гилфорд и др.), показывает, что нет точного числа способностей, которые определяют уровень развития интеллекта. Поскольку способности – это такие особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений и навыков и которые обнаруживаются в динамике их приобретения, т. е. в том, насколько быстро при прочих равных условиях легко, глубоко и прочно осуществляется процесс овладения ими, то качественной характеристикой интеллекта, позволяющей выделить уровни его развития, выступает обучаемость. Подтверждением этого являются достижения в области создания искусственного интеллекта, позволяющие понимать интеллект как познавательную активность любых сложных систем, способных к обучению, целенаправленной переработке информации и саморегуляции.

- Р. Кеттелл выделяет две составляющие интеллекта: текучий (потенциальный) – наследственно определенные способности и кристаллический – результат приобретенного опыта, знания, умения и навыки, в большей степени заимствованные из культурной среды. Таким образом, можно говорить о том, что, с одной стороны, интеллект зависит от генетических и врожденных факторов (хромосомные аномалии, генетический потенциал, нарушения питания плода и заболевания матери во время беременности и др.), а с другой – является социально обусловленным (условия развития в первые годы жизни, социальное положение и т. д.). Потенциальный интеллект лежит в основе нашей способности к различным мыслительным операциям, которые используются при решении проблем. Примерно к 20 годам эта составляющая интеллекта достигает своего расцвета. С другой стороны, формируется кристаллический интеллект, состоящий из математических, лингвистических, социальных знаний, умений и навыков, которые приобретаются по мере накопления жизненного опыта. Он образуется при решении тех же проблем и ориентирует на развитие определенных способностей и приобретение конкретных навыков.

- Уровни развития интеллекта и факторы, обеспечивающие это развитие, отражают качественную сторону интеллектуального потенциала личности. Количественная оценка интеллекта – это попытка измерить с помощью разнообразных заданий (тестов) уровень развития мыслительных способностей субъекта, а также установить соответствие этого уровня возрастным нормам. Впервые количественная оценка интеллекта была предпринята в 1905 г., когда появились тесты интеллекта и наиболее известный из них – шкала умственного развития Бине – Симона для детей в возрасте от 3 до 12 лет. В 1912 году В. Штерн

предложил математическое уравнение, позволяющее определить, насколько «умственный возраст» ребенка (максимальный показатель его интеллектуальных возможностей – высчитывается по результатам выполнения системы заданий) соответствует хронологическому. Этот показатель, отражающий связь между умственным (УВ) и хронологическим (ХВ) возрастом, Штерн назвал коэффициентом интеллектуальности – IQ . Концепция IQ основана на представлении о том, что в норме умственный возраст должен соответствовать хронологическому, т. е. $УВ = ХВ$, или в математическом выражении: $(УВ / ХВ) \times 100 \% = 100$ баллам. Если умственный возраст больше хронологического, то ребенок опережает своих сверстников в интеллектуальном развитии. Если меньше, то – отстает.

В настоящее время наиболее часто для количественной оценки интеллекта используются шкалы интеллекта Д. Векслера, а также тесты умственных способностей Г. Айзенка или Р. Амтхауэра.

- Следует заметить, что само понятие «коэффициента интеллекта», а также результаты интеллектуальных тестов носят ограниченный и относительный характер по целому ряду показателей. Во-первых, оно трудно применимо к взрослому населению. Например, что можно сказать, если у 40-летнего человека $УВ = 35$ годам? Специально разработанные таблицы IQ , полученные при тестировании каждой возрастной группы, позволили создать нормы для взрослых, на основании которых можно «классифицировать» испытуемых относительно показателей его референтной группы. Однако остается вопрос, какова цель такого ранжирования, его целесообразность?

- Во-вторых, распределение по IQ человеческой популяции показывает, что оно имеет равномерный, «колоколообразный» характер. Примерно 95 % людей имеют средний (68 % – от 84 до 116 баллов), несколько сниженный (13,5 % – от 68 до 84 баллов) или повышенный (13,5 % – от 116 до 132 баллов) показатель интеллекта. И только остальные 5 % либо очень низкий – менее 68 баллов (2,5 %), либо очень высокий – более 132 баллов (2,5 %) коэффициент. Таким образом, использование тестов интеллекта для отбора и селекции чаще всего лишено смысла, поскольку это по большей мере всего лишь оценка вариативных проявлений интеллектуального развития субъекта в пределах нормы.

- В-третьих, сравнение уровня интеллектуального развития людей и их достижений в общественной жизни показывает, что разделение на «средних», «отсталых» или «сверходаренных» мало что говорит об их истинной социальной ценности. Лонгитюдные исследования, проведенные Тёрменом, длительное время (более 20 лет) отслеживающие судьбу детей с высоким IQ , позволили выявить поразительный факт: среди них никто не стал ни Моцартом, ни Эйнштейном, никто из этих людей не оставил сколько-нибудь заметного следа в истории своей страны. «Сверходаренные» дети стали полноценными гражданами своей страны, добились прекрасного социального положения, но ни один из них не стал гениальным творцом.

Интерес

избирательная направленность личности на определенную область познания или деятельности.

Интериоризация

процесс формирования внутренних структур психики, обусловливаемый усвоением структур и символов внешней социальной деятельности. Например, детская эгоцентрическая речь: 1) взрослый словом действует на ребенка, побуждая его что-то сделать; 2) ребенок перенимает способ обращения; 3) ребенок начинает словом воздействовать сам на себя, произнося побуждающие слова; 4) побуждающие слова ребенок начинает произносить про себя; 5) побуждающие слова переходят во внутренне понимание того, почему необходимо совершить то или иное действие.

- П. Я. Гальперин распространил понятие интериоризации на формирование умственных действий. Таким образом, внутренняя деятельность является производной от внешней, практической деятельности с сохранением того же строения, а личность является структурой, образующейся путем интериоризации социальных отношений через формирование личностных смыслов и ценностей.

Интуиция

чрезвычайно быстрое, почти мгновенное понимание сложной ситуации и нахождение правильного решения. Американский философ, логик, математик Ч. Пирс (2000, с. 214) рассматривал интуицию как средство абдукции (порождения гипотезы), которая представляет собой уникальный инстинкт догадки. Абдукция – первый шаг научного познания. Причем не только первый, но и главный. А единственная функция научного мышления – это преодоление сомнения и установление устойчивого мнения (верования). Анализируя размышления Ч. Пирса, В. П. Зинченко (2002) подчеркивает очень важную выделенную им черту интуиции, которую Пирс называет надежностью, устойчивостью, другими словами – уверенностью в достоверности возникшей новой идеи, мысли, гипотезы. Уверенность – это ее единственная защита и аргумент. Лишь много позже гипотеза может быть защищена полученными доказательствами и аргументами. Интуитивным аппаратом этого процесса А. А. Ухтомский (1996, с. 455) считал чуткость, наблюдательность и пронизательность, в связи с чем интуицию часто обозначают как «чутье».

Когнитивные стратегии

см. Стратегии когнитивные.

Когнитивный стиль

см. Стиль когнитивный.

Мышление

особая реальность (процесс, акт, деятельность), доставляющая нам опосредствованное или непосредственное знание о другой, скрытой от нас реальности, реальности, недоступной для прямого наблюдения. В. П. Зинченко в своей работе «Наука о мышлении» называет процесс мышления деятельностью, в которой субъект выходит за пределы собственного сознания, в которой он относится определенным образом к объекту, воздействует на объект и испытывает сопротивление этого объекта. Мышление требует нового опыта, а не кодировки старого.

Посредством актов мышления обнаруживаются, раскрываются, устанавливаются связи, отношения и взаимодействия между вещами, образами, значениями, понятиями; достигается видение вещей и событий изнутри, благодаря чему постигается сущность и смысл бытия и сознания. «Мышление не просто сопровождается действием или действием мышлением; действие – это первичная форма существования мышления, – писал С. Л. Рубинштейн (1989, с. 362) – Первичный вид мышления – это мышление в действии и действием, мышление, которое совершается в действии и действием выявляется».

Мышление является высшим познавательным процессом, представляя собой активную форму творческого отображения и преобразования человеком действительности, порождения нового знания, т. е. такой результат, какого ни в самой действительности, ни у субъекта на данный момент времени не существует.

Условно выделяют два вида мышления: теоретическое и практическое. Практическое мышление представлено наглядно-действенным и наглядно-образным подвидами, каждое из

которых направлено на разрешение конкретных задач. Наглядно-действенное мышление представляет собой процесс практической преобразовательной деятельности, осуществляемой с реальными предметами – это основное условие решения проблемы. Наглядно-образное мышление характеризуется тем, что мыслительный процесс непосредственно опирается на представления и образы, полученные при восприятии действительности и хранящиеся в памяти. Отличие от наглядно-действенного мышления состоит в том, что для решения задачи нет необходимости непосредственного манипулирования предметами, можно мысленно изменять воспринимаемый образ, мысленно совершать над ними действия. Однако, мысля наглядно-образно, человек привязан к действительности, а сами необходимые для мышления образы представлены в кратковременной и оперативной памяти. В отличие от этого образы теоретического мышления извлекаются из долговременной памяти или являются результатом абстрагирования и обобщения действительности. Теоретическое мышление направлено в основном на нахождение закономерностей. Оно представлено также двумя подвидами: теоретическое образное и теоретическое понятийное. Теоретическое образное мышление предполагает мысленное преобразование образов, извлекаемых из долговременной памяти или создаваемых воображением для получения необходимого результата; особенно развито у людей творческих профессий – писателей, художников, музыкантов, которые видят то, что они создают. Теоретическое понятийное мышление – процедурно подразумевает обращение к понятиям, выполнение действия в уме, не имея дела с опытом, получаемым с помощью органов чувств. Человек ищет решение, пользуясь готовыми знаниями, полученными другими людьми и выраженными в вербальной форме (понятиях, суждениях или умозаключениях). И теоретическое, и практическое мышление в действительности, как правило, сосуществуют, дополняя друг друга. Кроме того, образующие их подвиды выступают как уровни развития мышления, формируясь последовательно: от наглядно-действенного к теоретическому понятийному.

Логическими формами мышления являются суждения, понятия и умозаключения. Суждение отражает связи или отношения между явлениями. Понятие раскрывает совокупность признаков и взаимосвязей между ними, описывает явление, относя его к определенной категории через родовые и видовые признаки, обозначает его именем, словом или знаком. Умозаключение выражает результат установления отношений между суждениями и порождает новое суждение, отличное от предыдущих.

Структура мышления представлена определенными логическими операциями: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, конкретизация.

Анализ – есть мысленное или практическое расчленение объекта на составляющие его элементы с последующим их сравнением.

Синтез – обратная анализу операция, подразумевающая построение целого из аналитически заданных частей.

Анализ и синтез обычно сопутствуют друг другу, способствуя более глубокому познанию действительности за счет вскрытия внутренних связей, закономерностей и существенных свойств с последующей их интеграцией, объединением.

Сравнение – установление сходства или различия между объектами. Результатом сравнения может стать классификация или систематизация объектов по определенному признаку. В результате сравнения объектов вычленяется либо нечто сходное, либо нечто, различающее их, при этом различия обнаружить и обосновать легче, чем сходства. Эти общие для объектов признаки бывают двух видов: а) общие как сходные/различные (по внешнему признаку) характеристики; б) общие как существенные признаки, которые предполагают отнесение объекта к определенному классу, группе, для которой характерно именно это свойство.

Абстрагирование – выделение существенных признаков и связей объекта и отвлечение от других, несущественных, характеристик, в результате чего появляется возможность отвлечься от единичного конкретного и сформировать обобщенное представление (понятие)

об объекте или классе объектов по их существенным свойствам. Абстрагирование – сложная операция, которая зависит от своеобразия изучаемого объекта и целей познания.

Обобщение – соединение существенного (абстрагированного) и связывание его с классом предметов или явлений. Операцией, обратной обобщению, является *конкретизация* – вывод из общего определения суждения о принадлежности единичных вещей и явлений к определенному классу.

Процесс мышления разворачивается посредством трех основных способов логического рассуждения: дедукции, индукции и трансдукции (анalogии). Дедуктивный способ построения рассуждения строится путем умозаключения от общего к частному. Индуктивный способ познания направлен на построение рассуждений от конкретных признаков к их обобщению, формулирование частного суждения из общего. Полученное таким образом обобщение носит вероятностный характер и требует проверки.

Трансдуктивный способ построения рассуждений сводится к разворачиванию процесса мышления по аналогии, поэтому его ведущей логической операцией является сравнение. В этом случае происходит *узнавание (сличение)* имеющихся признаков с уже известными и воспроизведение на их основе целостного образа феномена. Таким образом, логический вывод в процессе мышления строится от частного к частному (на основе некоторых элементов сходства).

Мышление диагностическое

см. Психологическая диагностика.

Мышление профессиональное

выработавшиеся у человека за годы профессиональной деятельности способы умственной деятельности, которые опираются на имеющуюся систему знаний и отношений к тем или иным явлениям действительности, умение отобрать нужную информацию и соотнести ее между собой в соответствии с конкретными условиями. Таким образом, любое профессиональное решение имеет определенную форму отражения профессионального мышления специалиста.

В своей совокупности профессиональные знания, умения и навыки образуют основание, определяющее качественные характеристики профессиональной деятельности и накладывающие отпечаток на мышление специалиста, придавая ему специфические профессиональные черты. Таким образом, мышление профессионалов, имея много общих черт, различается не только по характеру индивидуально-стилевых параметров, но по признакам, отражающим сферу деятельности, что чрезвычайно важно с точки зрения качества решения ими профессиональных задач.

В сфере образования в качестве единицы анализа профессионального мышления педагога рассматривают педагогическое действие (Сластенин, 1977, с. 21). В его основе лежат *специальные умения и способности*, которые позволяют проникать в суть явлений, систему средств и способов решения педагогических задач.

А. К. Маркова в рамках концепции деятельности учителя выделила целый круг педагогических умений, подчеркивающих специфичность труда педагога. Так, педагог должен обладать способностью:

1) *видеть* в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее как педагогическую задачу, *изучать* и *преобразовывать* педагогическую ситуацию, *принимать* оптимальное педагогическое *решение* в условиях неопределенности, *предвидеть* близкие и отдаленные результаты педагогических решений и т. д.;

2) *изучать* состояние отдельных психических функций учащихся, *определять* реальные возможности школьников, *распознавать* и *учитывать* типичные затруднения у школьников, *интерпретировать* разнообразную информацию и др.;

3) *соотносить* затруднения учащихся с недочетами в своей работе и актуальными возможностями учеников;

4) *реализовывать* внутренние резервы школьников в ходе учебного взаимодействия;

5) *понимать* позицию других участников образовательного процесса, *интерпретировать* и «*читать*» их внутреннее состояние по нюансам деятельности и поведения и т. п.;

6) *знать* собственные педагогические способности, развивать их в ходе профессиональной деятельности, *воспринимать* позитивные возможности себя и учащихся;

7) *осознавать* перспективу своего профессионального развития, *определять* особенности своего индивидуального стиля;

8) *определять* знания учащихся на разных этапах обучения, состояния учебной деятельности, умений и навыков, *выявлять* отдельные показатели обучаемости;

9) *распознавать* по поведению, насколько согласованы нравственные нормы и убеждения школьников, *устанавливать взаимосвязи* между различными особенностями школьников, чтобы «увидеть» личность ученика в целом;

10) *видеть* и *устанавливать причинноследственные* зависимости между задачами, целями, способами, средствами, условиями и результатами собственного труда;

11) *оценивать* собственную результативность и уровень профессионализма.

Следует заметить, что особыми для формирования педагогического мышления являются те педагогические задачи, которые требуют актуализации функции предвидения и познания. Таким образом, содержание проблемных ситуаций и психодиагностических задач, встречающихся в педагогической деятельности, система знаний, средств и способов их решения выступает основным контекстом для развития педагогического мышления.

Операции логические

умственные (мыслительные) действия, с помощью которых протекает мыслительный процесс, происходит познание окружающего мира и себя. Логические операции раскрывают законы и правила формальной логики, отражая различные, взаимосвязанные, переходящие друг в друга стороны мышления. Основными логическими операциями (мыслительными действиями) выступают *анализ, синтез, сравнение, обобщение (выделение существенного как общего), обособление (выделение существенного как единичного/своеобразного), абстрагирование, конкретизация, аналогия* (см. Мышление).

По Ж. Пиаже, мыслительная операция представляет собой внутреннее действие, продукт преобразования (интериоризации) внешнего предметного действия, скоординированного с другими действиями в единую систему, основным свойством которой является обратимость. Система операций характеризуется тем, что в ней одни операции уравновешиваются другими, симметричными и противоположными по отношению к первым. Таким образом, обратной считается та операция, которая, исходя из результатов первой операции, восстанавливает исходное положение, например анализ – синтез, абстрагирование – конкретизация, обобщение – обособление, аналогия (отождествление) – сравнение (различение, установление особенностей). В зависимости от сложности операциональной системы изменяются формы обратимости, имеющие место между операциями.

Именно с формированием мыслительных действий связывал развитие мышления ребенка Ж. Пиаже, в связи с чем его теория получила название «операциональной». В развитии операционального интеллекта у детей Ж. Пиаже выделял следующие четыре стадии.

1. Стадия сенсомоторного интеллекта (примерно от 0 до 2 лет), которая характеризуется развитием способности воспринимать и познавать окружающие предметы в их достаточно устойчивых свойствах и признаках. Ребенок активно смотрит, слушает, трогает, нюхает, манипулирует и делает это из врожденного любопытства к окружающему

миру. В результате можно наблюдать первые проявления интеллекта: а) использование ребенком определенных действий в качестве средства для достижения цели (дети открывают связи между собственным действием и результатом – подтянув пеленку, можно достать лежащую на ней игрушку); б) появление представления о независимом и постоянном существовании других предметов (с этого момента вещь для ребенка – не только перцептивная картинка, она имеет свое независимое от восприятия существование, ранее исчезнувший предмет уже не воспринимается как «прекративший свое существование», ребенок проявляет активность в поиске предмета, спрятанного на его глазах).

2. Стадия операционального мышления (примерно от 2 до 7 лет), на которой складывается речь, начинается активный процесс интериоризации внешних действий с предметами, формируются наглядные представления. Она характеризуется доминированием предпонятий и рассуждениями по типу переноса вывода с одной ситуации на другую – *трансдукция* (например, «если облака плывут по небу, то лошади могут скакать»); *эгоцентризмом*; *центрацией* на бросающейся в глаза особенности предмета и пренебрежением в рассуждении остальными его признаками; сосредоточением внимания на состояниях вещи и невниманием к ее *преобразованиям*. Эта стадия развития интеллекта включает в себя дооперациональный, подготовительный (от 2 до 5 лет) период и период становления конкретных операций (5–7 лет). Переход к конкретно-операциональному мышлению перестраивает все психические процессы, моральные суждения ребенка, появляется способность к сотрудничеству с другими людьми. Однако все эти логические операции конкретны – применяются только к реальным, осязаемым предметам и действиям с ними, подчинены конкретному содержанию, в котором ребенку представлена реальность.

3. Стадия функционирования конкретных операций (примерно 8–11/12 лет). На этой стадии умственные операции становятся обратимыми, действия с представлениями начинают объединяться, координироваться друг с другом, образуя системы интегрированных действий, называемые *операциями*. У ребенка появляются особые познавательные структуры, называемые *группировками* (например, *классификация*), благодаря которым ребенок приобретает способность совершать операции с классами и устанавливать логические отношения между классами, объединяя их в иерархии, тогда как раньше его возможности были ограничены лишь действием по аналогии (трансдукцией) и установлением ассоциативных связей.

4. Стадия формальных операций (примерно 11/12–14/15 лет), характеризующаяся формированием способности выполнять операции в уме, пользуясь логическими рассуждениями и понятиями. Внутренние умственные операции превращаются в структурно организованное целое, проявляясь в способности рассуждать гипотетически и независимо от содержания предметной области, без конкретной опоры. Формальные мыслительные операции – основа логики взрослого человека, на них базируется элементарное научное мышление, функционирующее с помощью гипотез и дедукций, способность строить умозаключения по правилам формальной логики и комбинаторики.

Психологическим критерием появления операциональных систем является построение инвариантов, или понятие сохранения. На основе этого критерия Ж. Пиаже были предложены психодиагностические методики, позволяющие выявить уровень развития мыслительных операций: Тест на сохранение объема жидкости, Тест на сохранение массы (объема), Тест на сохранение длины, Тест на включение во множество. Возрастная группа для данных методик – дети 6–8 лет. Результаты диагностики позволяют сделать вывод, на каком этапе формирования операциональной системы находится ребенок: еще дооперациональной – несохраняющие испытуемые, в процессе формирования конкретных операций – полусохраняющие, или наличия операциональной системы, ее функционирования – сохраняющие испытуемые.

Эти методики, процедурно напоминающие опыты с веществом, размером, множествами, часто называют также «тестами на сохранение равенства» (веса, длины, объема, числа и т. д.), поскольку независимо от преобразования вещи – деформации

(изменения ее формы, разделения на части, состояния), цель опыта выяснить, продолжает ли ребенок воспринимать объект неизменным, идентичным, обратимым.

Профессиональное сознание

когнитивная структура, представляющая собой мировоззренческий конструкт, отражающий в системе профессиональных понятий и представлений картину мира субъекта. Формирование профессионального сознания происходит на протяжении всего периода профессионализации личности, но имеет свои сензитивные и латентные этапы.

Исследования профессионального сознания психологов, проведенные М. С. Шевелевой (2004), показали, что содержание и структура «психологических представлений» мало изменяются в процессе изучения соответствующих учебных курсов. Основные элементы профессионально-психологической картины мира, возникающие в начале обучения, не претерпевают значительных изменений в процессе дальнейшей профессиональной специализации. Профессиональное мировоззрение студентов-психологов формируется на стыке теоретического и житейского познания, в связи с чем отличается внутренней противоречивостью, стереотипизированностью и опорой на обыденную интерпретацию психологической реальности.

Процесс

движение, которое разворачивается во времени, приобретая целостность по отношению к конечной цели, к конечному состоянию. Он организуется исходя из определенных посылок (оснований для движения) и предполагает следование, достижение результата, на основании которого можно обозначить (назвать) сам процесс, например психодиагностический процесс, образовательный процесс, психический процесс и т. д.

Психика

инструмент приспособления к окружающей среде, система регуляции взаимодействия живых существ с внешним миром. Психика – это не сама материя, а ее системное свойство, заключающееся в активном отражении субъектов реальности, в виртуальном сжатии природы и построении на этой основе субъективного образа объективного мира, позволяющего регулировать свое поведение и деятельность.

Психическое отражение не является зеркальным. Оно сопряжено со специфической переработкой поступающей информации и выполнением регулятивной функции в жизнедеятельности организма.

Психическая система состоит из биологически и социально обусловленных компонентов и, соответственно, функционирует на трех основных уровнях – элементарной сенсорной психики, перцептивной психики и человеческого сознания. В детерминации единства биологического и социального она составляет представление о человеке как некоей целостности, образующей совокупность индивидуальных и личностных свойств.

Этот традиционный образ трансформировался в разветвленную сеть представлений, имеющих свою специфику в зависимости от области применения психологических знаний или личных теоретических воззрений. Например, В. В. Столин, отражая довольно распространенный в психологии подход с точки зрения самосознания личности, полагает, что человек представляет собой три целостные системы – организм, социальный индивид и личность – и предлагает различать три уровня психической регуляции: организменный (низший уровень), индивидуальный (средний) и личностный (высший). Каждый из уровней имеет свою природу, а нижележащие уровни являются условием развития вышележащих, которые, в свою очередь, управляют нижележащими. В то же время В. И. Гинецинский, опираясь на антрополого-энергетический подход, предлагает разграничить четыре аспекта

человеческого существования: организменный, личностный, субъектный и индивидуальный. Это, по его мнению, позволяет перейти от бесконечного набора признаков, которыми может быть потенциально охарактеризован отдельный человек, к конечному набору определенным образом сгруппированных признаков, выделив различные детерминационные ряды, связывающие между собой относительно более коррелирующие ряды. Человек, таким образом, предстанет как целостность, которая включает в себя такие структуры, как организм, личность, субъект и индивидуум.

Независимо от авторских интерпретаций в каждом подходе структура психической системы представлена в иерархическом виде, т. е. в виде детерминированности верхних уровней нижними, а также внешних (наблюдаемых) – например, личностных, индивидуальных, поведенческих, деятельностных характеристик – внутренними (скрытыми от непосредственного наблюдения), такими как индивидуальные, нейропсихологические, физиологические, патобиологические свойства.

Человеческая психика включает различные субъективные явления, которые условно могут быть разделены на три группы: психические процессы, психические свойства и психические состояния. Психические процессы – акты психической деятельности, имеющие свой объект отражения и свою регуляторную функцию. Вся психическая деятельность – это совокупность познавательных (ощущения, восприятие, память, мышление, речь, воображение), эмоциональных и волевых процессов. Они служат исходным образованием, проявляющимся и в психических свойствах, и в различных психических состояниях.

Психические свойства – типичные для данного человека особенности его психики. Выделяют четыре основных свойства психики: темперамент (индивидуально-типологические особенности – работоспособность, активность, уравновешенность), направленность (иерархия потребностей и устойчивых мотивов поведения, ценностных ориентаций и установок), характер (индивидуальный каркас личности) и способности (одаренность).

Психические состояния – общий функциональный уровень психической активности в зависимости от условий деятельности и личностных особенностей человека. Психические состояния могут быть кратковременными (аффект) и устойчивыми (чувства), ситуативными (эмоции, настроение) и личностными (страсть, желание).

Психические функции

Сложнейшие многокомпонентные функциональные системы, формирующиеся в течение жизни человека и подчиняющиеся определенным закономерностям развития психики. При нарушениях психическая функция «не выпадает» и «не уменьшается», а лишь изменяет свое течение, т. е. меняет свою структуру в соответствии с нарушениями тех или иных компонентов (звеньев), входящих в ее состав. Как следствие, меняются и регулируемые ими действия.

Поскольку психическая функция есть отражение определенной психической деятельности, то предметом анализа выступает психическая данность. Так, мышление является функцией, посредством которой используются понятийные связи и логические следствия для понимания мира и приспособления к нему. Функция чувства заключается в оценке и, соответственно, «принятии» или «отвержении» мира. Функция ощущений – в принятии вещей такими, какие они есть (А. В. Брушлинский, 1996, с. 50).

Каждая психическая функция выступает в качестве «нити», связывающей внешнее явление (например, проблему непонимания, отчуждения, эмоционального или физического дискомфорта, неадекватности и т. д.) с определенной психической данностью. Иными словами, роль психологического фактора в функциональной диагностике в первую очередь связана с тем, что любые формы поведения и деятельности человека, особенности его активности и адаптации – это результат деятельности целостной психической системы, являющейся частью более сложной системы – индивида, которая в свою очередь выступает в

качестве компонента более сложной системы – общества.

Высшие психические функции, являясь сложными формами психической деятельности человека, осуществляемые на основе соответствующих мотивов, регулируемых соответствующими целями, характеризуют личность человека: ее свойства, уровень ее развития, ценностные ориентации, структуру потребностей. Системные по своему содержанию, они определяют и охватывают основные сферы его психосоциальной компетенции:

1. Перцептивные способы поведения, отражающие способность к социальному восприятию, к охвату и оценке своего поведения и поведения других в значимых социальных ситуациях, таких как профессия, семья, партнерство.

2. Продуктивные способы поведения, обуславливающие готовность к деятельности, способность реализовать в семье, профессии и обществе ролевое поведение, адекватное собственной личности и социальной ситуации.

3. Рефлексивные способы поведения, подразумевающие отражение себя, представлений о себе, компенсаторные и защитные механизмы.

Сознание

сложнейшая реальность, особая форма отражения действительности, дающая человеку знание о мире, представление о его роли, смысле жизни и т. д.

Сознание является идеальной формой отражения действительности, ее воспроизведения и создания. Оно проявляется в нашей способности расшифровывать внешние стимулы и отвечать на них так, как это принято у большинства членов той социальной группы, которой мы принадлежим. Это позволяет предположить, что сознание как движущая сила индивидуального развития формируется, субъективизируется и становится реальной формой психики отдельного человека под влиянием тех способов реагирования и анализа действительности, которые нам внушают с самого раннего возраста.

- Нейрофизиолог Мели отмечает, что мысли, которые мы принимаем за свои, на 99 % предопределены и обусловлены мыслями других людей. Мы думаем, что наше представление о вещах – наше личное, но на самом деле это совокупность мыслительных конструкций, выработанных другими на протяжении поколений. Мы же чаще всего их только воспроизводим и повторяем, чтобы остаться в гармонии с окружающей средой. В случае, если человек погружается в субъективный мир, из которого исключена или нарушена связь с внешней действительностью и временем и где ускоряется глубинное «Я» и возникает ощущение «связи со Вселенной», говорят об изменении состояния сознания.

- К *измененным состояниям сознания* относят любые состояния сознания, отличающиеся от состояния экстравертированного активного сознания, которые характеризуются отсутствием контроля и потерей контакта с существующей реальностью, измененным восприятием времени и пространства. Это: а) сон, б) медитация, в) гипноз, г) состояния, вызываемые употреблением психотропных веществ.

- Сознание, согласно Л. С. Выготскому, «главное условие и средство овладения собой: осознать – значит в известной мере овладеть, осознание и овладение идут рука об руку» (2003, с. 225). Именно это условие предопределяет необходимость привнесения сознания в деятельность человека. Так, результат учения напрямую связан с такими процессами сознания, как о-со-знание, понимание (придание смысла), у-своение, рефлексия, которые позволяют присвоить нечто, лежащее вне отдельного индивида, сделать его своим, личным. Этим маршрутом информация трансформируется в знание.

- Выделяют три слоя сознания: духовный, бытийный и рефлексивный, каждый из которых отражает свой особый аспект взаимодействия субъекта с реальностью.

- *Духовный* слой складывается в пространстве отношений Я – Ты (С. Л. Рубинштейн), а на самых ранних ступенях развития человека интраактивно – внутри Я. Возникновение этого слоя неотрефлектировано, определяется социальным аспектом развития личности и

носит диалогичный характер.

● *Бытийный* слой, который образуется через предметные действия и аккумуляцию и чувственных образов, в результате чего возможно формирование функциональных органов индивида, становления и развития высших психических функций. Иногда этот слой сознания называют «бытийно-эмпирическим» (В. П. Зинченко).

● *Рефлексивный* слой, его содержание составляют разнообразные значения и смыслы. Именно он является той «ареной», на которой разворачиваются «игры разума» – домысливание, при-писывание смысла, о-смысливание и т. д., трансформация первичных форм во вторичные – абстрактные, идеализированные, оторванные или не имеющие ничего общего с реальностью формы – продукт творения сознания человека.

Стиль когнитивный

диспозиции личности, обуславливающие относительно прочные и постоянные способы познавательной деятельности вообще. Спецификация особого рода индивидуальных особенностей интеллектуальной деятельности, которые отражают не ее успешность, а признаки и характерные черты ее протекания при получении того или иного интеллектуального продукта. То есть, по сути, это индивидуально-своеобразные способы переработки информации, проявляющиеся в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации и оценивании происходящего. Таким образом, когнитивный стиль – это психологический феномен, раскрывающий не содержательно-предметные характеристики познавательной деятельности (что думает), а способы ее организации (как думает), типичные для каждой конкретной личности индивидуально своеобразные приемы получения и переработки информации об окружающем мире, приемы усвоения нового знания.

М. А. Холодная (2002) выделяет ряд отличительных признаков этого психологического образования:

1) когнитивный стиль – это процессуальная характеристика интеллектуальной деятельности, определяющая способ получения того или иного когнитивного результата;

2) когнитивный стиль – биполярное измерение, т. е. каждый когнитивный стиль описывается за счет обращения к двум крайним формам познавательного реагирования;

3) когнитивный стиль – устойчивая во времени характеристика индивида, проявляющаяся на разных уровнях познавательной деятельности;

4) к стилевым феноменам неприменимы оценочные суждения, так как представители каждого стиля имеют определенные преимущества в тех ситуациях, где их индивидуальные качества способствуют эффективному поведению.

Источником различий в когнитивном стиле являются структуры ментального опыта – интегрированность словесно-речевого и сенсорно-перцептивного способов кодирования информации, а также сформированность когнитивных схем. Они же представляют собой основу информационно-поисковых стратегий, которыми пользуется субъект при решении проблемных ситуаций. Из этого следует, что наиболее эффективными информационно-поисковыми стратегиями будут, например, те, которые опираются на сформированные понятийные и семантические структуры, интеллектуальный контроль, открытую познавательную позицию и т. д., отражая когнитивную самостоятельность субъекта. А неуспешными – апеллирующие к опыту другого человека, использующие его как средство разрешения проблемных ситуаций.

Стилевая характеристика субъекта – это широкое понятие, которое может влиять на выбор (и не только) мыслительных стратегий, детерминируя вариативность используемых стратегий по отношению к ситуации. Индивидуальная вариативность когнитивного стиля обуславливается:

1) структурными характеристиками познавательной сферы человека (системой взаимосвязей между элементами), свидетельствующими об особенностях ее организации и

не имеющими прямого отношения к особенностям ее содержания;

2) своеобразными способами получения того или иного когнитивного продукта, т. е. инструментальной основой интеллектуальной деятельности, отражающей предпочтения определенных операций переработки информации (когнитивные стратегии);

3) особенностями интеллектуального функционирования на разных уровнях и в разных ситуациях.

Было выявлено несколько измерений (феноменология), по которым могут различаться когнитивные стили людей, например полнезависимость – полнезависимость, импульсивность – рефлексивность, аналитичность– синтетичность (диапазон эквивалентности, отражающий специфику ориентации на сходство и различие объектов и деления признаков на разнообразные по диапазону группы), ригидность-гибкость познавательного контроля (возможность смены способа переработки информации в ситуации когнитивного конфликта), толерантность (устойчивость, терпимость) к нереальному опыту (возможность принятия опыта другого, противоречащего имеющимся представлениям) и т. д.

Функция

(лат. *functio* – исполнение, совершение) – обязанность, круг деятельности. «Функция – это существование, мыслимое нами в действии» (Й. Гёте, цит. по Е. Никитину. Функция. – Философская энциклопедия, т. 5. М., 1970, с. 418.).

Функция появляется у предмета (объекта, элемента) лишь тогда, когда данный предмет включается в определенные устойчивые отношения, взаимодействие с другими предметами. Точнее говоря, функция не присуща изначально какому-либо предмету, а приобретает им, когда он становится частью более сложной динамической системы. Следовательно, выполнение функции зависит не только от содержания, но и от *структуры* предмета в целом. Функция данной структуры – это не столько происходящие в ее содержании процессы, сколько управляющее воздействие этой структуры на функции низших, входящих в ее содержание элементов, взаимодействие с соседними однопорядковыми структурами и со структурами высшего, интегрирующего и координирующего порядка. Таким образом, функция данной структуры определяется содержанием и строением данной структуры, ее функциональными связями и отношениями с другими структурами и системами организма. Соответственно и сама структура не может быть ограничена только совокупностью элементов, т. е. частью содержания.

Г. П. Щедровицкий (1964), анализируя проблемы методологии системного исследования, определяет структуру как не просто совокупность, организацию отношений элементов, но и как систему их взаимосвязей и взаимодействий. Иначе говоря, структура – это систематизированное функциональное единство содержания и формы.

В сложных структурах изменение положения одного элемента влечет за собой изменение целого и положения всех других элементов. Поэтому эмпирическое выделение, изучение одной связи структуры невозможно. Каждый раз при выделении одной связи мы получаем проявление суммарного действия всех связей структуры, в которой каждый из компонентов не автономен, а изменяется в зависимости от изменения системы в целом, ее отдельных элементов и их взаимодействия. В этом отражается неразрывность (единство) функциональности и генезиса объекта, когда функциональная структура определяется генетической структурой и наоборот.

Каждая сложная структура имеет не одну, а несколько функций, связанных друг с другом в целостную сеть. П. К. Анохин (1971, с. 78) считает, что функциональная система «является универсальным принципом организации процессов и механизмов, заканчивающихся получением конечного приспособительного эффекта». Если структура в общем виде отражает форму устойчивости объекта, то функция отражает форму его движения, развития. Более того, функция показывает сложность, систематизированность взаимодействия части и целого в структуре: само образование целого, структуры происходит

за счет функционального взаимодействия его частей. Каждая новая функция, соответствующая структуре нового уровня, всегда остается частью уже имевшейся, более общей функции. Это значит, что в прогрессивном развитии каждая вновь возникающая функция служит более общей, более существенной функции; та в свою очередь соответствует еще более значимой и т. д., до первичной функции.

Элементарные функции действуют в различных структурах не обособленно, а включаются в те или иные функциональные системы, причем каждая функциональная система охватывает свою особую систему структур. Соответственно по изменению одной функции можно судить об изменениях других функций и соответствующих им структур. Функциональные изменения более динамичны и «обратимы» по отношению к статичным структурным изменениям. В свою очередь, структурные изменения приводят к более стойким и необратимым функциональным изменениям. Иными словами, структурно-функциональные изменения, идущие от внешнего воздействия окружающей среды на систему, приводят сначала к изменению действия какой-либо внутренней функции системы, затем к изменению функции составляющих систему элементов, далее к изменению структуры элементов, к ответному изменению всех или многих функций системы, и наконец, к появлению закрепившихся во времени изменений.

Глубокое понимание роли функции в общей системе – это ключ к раскрытию внутренней сущности объекта диагностики, проникновению в ее структуру. Так, чтобы понять специфику организации ценностно-мотивационной сферы учащегося, необходимо не только выявить содержание ценностей и мотивов, но и их функциональное значение в общей системе поведения. Этот аспект знания отражает взаимосвязи внешних признаков функционирования и его психологических оснований.

Психологопедагогический раздел

Обучение, воспитание, развитие

Адаптация к школе

период (от 4 до 8 недель), в ходе которого происходит привыкание и приспособление школьника к новым условиям, требованиям ситуации школьного обучения. Для первоклассников этот период связан с появлением разнообразных дисфункций, обусловленных функциональной и физиологической перестройкой (новый режим, увеличившаяся нагрузка, изменение образа жизни и т. д.), необходимостью приспособления закрепившихся форм поведения и деятельности с учетом новой обстановки, новых правил. Некоторые из них являются неадекватными или отсутствуют, в связи с чем возникает потребность отказа от старых моделей поведения и выработки новых. Для этого необходимо время.

В адаптационный период некоторые дети излишне привлекают внимание, другие чрезмерно подвижны или, наоборот, робки. Часто плачут при неудачах, становятся излишне чувствительными или возбудимыми. У некоторых детей нарушается сон, аппетит, вдруг появляются признаки регресса (пробуждается интерес к давно заброшенным детским игрушкам или книжкам для совсем маленьких детей), усиливается привязанность или зависимость от близких, увеличивается количество заболеваний.

В подавляющем большинстве случаев функциональные отклонения постепенно проходят. И помощь на данном этапе требуется либо детям с ярко выраженными функциональными отклонениями и явными признаками невротизации (появление тиков, нарушение сна и т. д.), либо родителям и педагогам, которым в различной форме (на родительском собрании, индивидуальной консультации или психолого-педагогическом консилиуме) необходимо рассказать об особенностях этого периода и о том, что можно сделать, чтобы облегчить процесс адаптации.

Однако есть первоклассники, у которых этот процесс сильно затягивается, а у некоторых полноценной адаптации к школе на первом году обучения так и не происходит. Причем у некоторых дезадаптированных первоклассников может быть хорошая успеваемость. Такие дети часто болеют, помногу пропускают занятия. Собственно говоря, они составляют «группу риска» с точки зрения возникновения школьной фобии (школьного невроза) и нуждаются в особом внимании со стороны психолога и других специалистов образования. Конкретную программу и форму помощи психолог разрабатывает индивидуально по каждому случаю, предварительно выявив причины затянувшейся адаптации. Самый важный результат такой помощи – снятие страха перед школой, негативного отношения к ней и восстановление положительного отношения к жизни, к себе и окружающим.

Ближняя и дальняя перспективы развития

план действий, обращенный в будущее и связанный с продумыванием маршрута формирования личностных изменений и новообразований.

Ближняя и дальняя перспектива развития определяет периоды категории времени и их границы в пространстве онтогенеза, детерминируя поведение человека (его конкретные шаги и действия) по отношению к себе или другому, например своему ребенку. Она является основой целостного восприятия прошлого и будущего в данный период времени и тесно связана с понятием временной перспективы личности, являясь ее производной. По своему содержанию ближняя и дальняя перспектива развития отражает то, каким образом узкий горизонт настоящего у ребенка прогрессивно расширяется в пространственном (социальном) и временном (преимущественно за счет будущего) направлениях. Временная (ближняя и

дальняя) перспектива определяет периоды категории времени и их границы в жизненном пространстве.

Понятие «ближней и дальней перспективы развития» было введено в педагогику А. С. Макаренко, который понимал его следующим образом: перспективы развития (перспективные линии развития) – это цели, способные вовлечь воспитанников в совместную деятельность. Перспективы развития подразделяются на ближние (не требующие от коллектива воспитанников значительных усилий и времени для достижения, «завтрашняя радость»), средние (требующие больших усилий и времени) и дальние (сложные цели, достижение которых требует от всего коллектива много сил, времени).

Таким образом, ближняя перспектива развития предполагает реализацию ближайших задач развития. Например, применительно к школьнику сюда можно отнести приобретение новой социальной роли (школьник), изучение и применение способов взаимодействия со сверстниками, приобретение навыков письма, чтения и счета, умение придерживаться режима и т. д. Выбор школы, учителя, программы обучения; мотивация дошкольника, регулярные разговоры о его новой социальной роли мы отнесем к факторам, сопутствующим реализации ближайших жизненных планов.

Дальняя перспектива развития – это решение задач, которые отсрочены во времени и определяют стратегическую линию развития, а также выбор условий социализации, конечную постановку целей профессионального развития, формирование жизненных планов. Сюда можно отнести жизненные сценарии о том, кем, например, станет ребенок по завершению обучения в школе, какие профессиональные функции, роли будет выполнять и как будет выстраивать свои дальнейшие шаги по достижению профессионального роста. Это своеобразная пошаговая проработка последовательного целенаправленного развития личности, распланированная на значительный период времени (10–15 лет).

Понятие ближней и дальней перспектив развития приобретает особое значение уже на начальных этапах развития личности, поскольку включает представление о своем будущем, осознание прошлого опыта, конструирование будущего, являясь основой личностного самоопределения и влияя на последующие значимые выборы человека. Начальной точкой ближней и дальней перспективы развития является настоящее время. Конечная точка разнится: у ближней перспективы – это ближайшее будущее, границу завершения дальней перспективы развития определить сложно, так как она растянута во времени и зависит от особенностей взросления ребенка.

Внутренняя позиция школьника

отношение ребенка к занятиям, связанным с выполнением обязанностей ученика, которое обуславливает соответствующее поведение в учебной ситуации.

В целом внутренняя позиция как психологическое образование характеризует точку зрения человека относительно определенных ситуаций и обстоятельств его жизнедеятельности, вызывая определенные эмоциональные переживания как положительного, так и отрицательного характера. Внутренняя позиция школьника проявляет образ ученика, процесса обучения и всего, что с ним связано, а также школы в целом, сформировавшийся в сознании ребенка или подростка, включенного в учебную деятельность. Таким образом, в зависимости от того, каков модус отношения к учебным занятиям, можно судить о сформированной или несформированной позиции школьника.

Процессуально формирование внутренней позиции школьника связано с принятием или отвержением тех правил и требований, которые предъявляет к ребенку образовательная среда и его статус ученика. Период ее развития приходится на начальную школу и в первую очередь на первый год обучения. Л. И. Божович отмечает, что первоначально ребенок выполняет свои школьные функции подобно правилу той роли, которую брал на себя в игре. Желание быть на уровне тех требований, которые к нему предъявляет образовательная среда, является более сильным, чем остальные. Эта «детская произвольность» со временем

исчезает, когда ребенок привыкает к позиции школьника. На ее месте должен сформироваться более высокий тип произвольности, отвечающий специфике учебной деятельности как повседневной обязанности ребенка, причем деятельности все более усложняющейся.

У ребенка со сформированной позицией школьника учение и осознание себя учащимся вызывают положительные эмоциональные переживания, а игры и занятия дошкольного периода теряют свою привлекательность. Школьник дорожит своей новой ролью, гордится теми учебными обязанностями, которые на него возложены, понимает всю ответственность и важность учебной деятельности. В случае, если внутренняя позиция школьника не была сформирована или потеряла свою привлекательность, побудительную силу, выполнение обязанностей школьника становится обузой, нудной и подчас неприятной ношей.

Воспитание

процесс целенаправленного формирования личности. По содержанию – это специально организованное, управляемое и контролируемое взаимодействие воспитателей и воспитанников, конечной своей целью имеющее формирование личности, нужной и полезной обществу.

Изначально термин «воспитание» в русском языке означал «питать, вскармливать ребенка, пока он не встанет на ноги». В этом смысле оно близко немецкому *Erziehung*, что в переводе значит «вращивать». С точки зрения государства, воспитание подразумевает создание материальных и духовных условий, а также экономического обеспечения школы и семьи для воспитания граждан России, которые обладают научными знаниями, нравственными, патриотическими качествами, духовностью, подготовленные к жизни и труду в обществе. Как пишет И. Е. Шварц (1968), термин воспитание употребляется «в широком и узком смысле». Воспитание в широком смысле – весь процесс формирования личности. Так, например, когда говорят «воспитывает жизнь», подразумевают воспитание в широком смысле слова. Воспитание в узком смысле слова – это специально организуемый процесс управления развитием личности. Он происходит через взаимодействие с педагогом.

С точки зрения государства, воспитание подразумевает создание материальных и духовных условий, а также экономического обеспечения школы и семьи для воспитания граждан России, которые обладают научными знаниями, нравственными, патриотическими качествами, духовностью, подготовленные к жизни и труду в обществе.

Процесс воспитания является непрерывным действием на протяжении всей жизни человека. Меняются только условия и субъект воздействия.

По субъекту воздействия можно выделить собственно воспитание в традиционном смысле (воспитанник как объект) и самовоспитание (человек одновременно и субъект и объект воздействия).

По условиям, в которых осуществляется воспитательный процесс, существует семейное, школьное, внешкольное, профессиональное воспитание.

Семейное воспитание предполагает организацию жизнедеятельности ребенка в условиях семьи. Именно семья в течение первых шести-семи лет жизни ребенка формирует основы будущей личности. Семейное воспитание продуктивно, если оно осуществляется в атмосфере любви, взаимного понимания и уважения. Значительную роль здесь также играет профессиональная самореализация и материальное благополучие родителей, создающих условия для нормального развития ребенка. Например, «силовые отношения», пишет Делез Ж. Фуко (1998), распространяются там, где имеют место разногласия и ссоры между сослуживцами, соседями, женами и мужьями, родителями и детьми, где употребляют алкоголь и наркотики.

Школьное воспитание — это организация учебной деятельности и жизни детей в условиях школы. В данных условиях важное значение имеет личность учителя и позитивный характер общения с учениками, образовательно-воспитательная и психологическая

атмосфера занятий и отдыха. А также внеучебная воспитательная работа, включающая в себя поддержание школьных традиций и праздников, организацию самоуправления. В концепции И. П. Иванова воспитательный коллектив рассматривается как единый коллектив взрослых и детей, тем самым преодолевается противостояние педагогического и детского коллектива. Взрослый выступает в роли старшего товарища, «товарища по постижению знаний и наук, по игре и творчеству, идейный не по должности, а по душе» (И. П. Иванов, 1989).

Внешкольное воспитание предполагает, что решение вышеозначенных задач осуществляется внешкольными образовательно-воспитательными учреждениями, организациями и обществами. К ним относятся центры развития, дома творчества детей, комнаты школьника при отделениях милиции, общества «зеленых» (юных натуралистов и экологов).

Конфессиональное воспитание реализуется посредством религиозных традиций и обрядов, приобщения к системе религиозных ценностей и конфессиональной культуре, обращенных к «сердцу», к вере в божественное происхождение человека.

По стилю отношений между воспитателями и воспитанниками (по признаку управления процессом воспитательного воздействия на воспитанника со стороны воспитателя) различают авторитарное, демократическое, либеральное и попустительское воспитание. Понятие «стиль воспитания» часто употребляется как синоним понятия «позиции», хотя и целесообразнее сохранить термин «стиль» для обозначения установок и соответствующего поведения, которые характеризуют отношение к детям в целом.

Под стилем воспитания следует понимать не определенную устойчивую стратегию воспитания (авторитарную или демократическую), а сочетание различных вариантов поведения взрослого (родителя, воспитателя, учителя), которые в разных ситуациях и в разное время будут проявляться в большей или меньшей степени. Это наиболее характерные способы отношений к ребенку, применение определенных средств и методов педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения. Таким образом, стиль воспитания предполагает синтетическую характеристику взаимодействия взрослого и ребенка, обобщенное описание типичных коммуникативных приемов, способов, тактик, которые применяются в процессе воспитания.

Авторитарный стиль характерен для позиционирования взрослого (педагога, воспитателя или родителя) как волевого, требовательного, контролирующего жизнь других. Он в основном силовыми, директивными методами, навязывая свое мнение, систему требований и готовые решения, жестко направляет ребенка по пути социальных успехов и достижений, при этом зачастую блокируя собственную активность и инициативность ребенка. Ребенок представляется взрослому недостаточно зрелым, неспособным принимать самостоятельные решения, его мнение редко учитывается. Авторитарный стиль – более жесткий стиль руководства с опорой на наказание, подавление инициативы и принуждение. Возраст ребенка не учитывается, ему предъявляются требования неукоснительного подчинения. Взрослые часто ждут от своего малыша достижений, превосходящих его возможности.

Демократический стиль воспитания предполагает разделение функций между взрослым и ребенком. При этом учитываются особенности возраста, признаки взросления воспитуемого. Воспитатель-демократ понимает, что для формирования у детей ответственности действия детей и подростков должны сопровождаться «ответом» за принимаемые решения и совершаемые поступки. «Ответ» подразумевает осознание последствий совершаемого действия и готовность анализировать ситуацию с последующим принятием на себя обязательств по результатам совершенного действия или поступка. Ответственность – это не вина, а уверенность, которая продиктована способностью личности признать, что реакции (результат), который ты получаешь, есть следствие твоих действий, т. е. конкретная подотчетность самому себе. Чтобы развить инициативность, нужно уважать даже не вполне разумную инициативу и ни в коем случае не подавлять ее.

При демократическом стиле воспитания взрослые проявляют твердость, заботятся о справедливости и последовательном соблюдении дисциплины, что формирует у ребенка правильное, ответственное социальное поведение. Постепенно ребенку прививается умение самостоятельно принимать решения и действовать по своему усмотрению, но при этом не задевать интересы других людей. Взрослые учитывают интересы ребенка, его потребности и возможности, но при этом пользуются и своими правами. Своим авторитетом они стараются привить ребенку принципы, учитывающие как его, так и свои права и обязанности. Таким образом, решаются довольно сложные задачи воспитания – во-первых, идет отказ от потакания, но в то же время ребенку объясняется, как грустно и стыдно из-за его поведения. Во-вторых, происходит ненавязчивое внушение, которое опирается на рациональное объяснение и убеждение. Дети вырастают дружелюбными, ответственными и понимающими. В том числе и то, что они сами творцы своей жизни.

Либеральный стиль воспитания предполагает мягкость в обращении, непосредственность в проявлении своих чувств, переживаний, отсутствие «карающих санкций» при довольно частом обещании их применить. Для такого стиля характерны безынициативность со стороны взрослого, низкая активность и недостаточно развитая ответственность в выполнении своих функций. Воспитатель как бы самоустраивается от процесса воспитания, ожидая, что, получив полную свободу действий, рано или поздно ребенок сам дозреет до мысли о самоограничении, сам идентифицирует правила и нормы поведения. Кроме того, взрослые при таком стиле воспитания всячески окружают свое чадо заботой, терпением и вниманием. Они ласковы и уступчивы в отношениях с ним. Если же поведение ребенка выходит за рамки дозволенного, то никаких мер воздействия не принимается.

Нелиберальные последствия либерального стиля проявляются в том, что чаще всего дети, прошедшие такую «школу воспитания», становятся неуправляемыми. Им очень сложно жить в обществе, руководствуясь общепринятыми стандартами, сложно адаптироваться в детском коллективе, сложно поддерживать отношения с другими людьми, так как они не умеют воспринимать требования и желания других. Им сложно нести ответственность за свои поступки.

Попустительский стиль воспитания как крайняя форма либерального стиля предполагает отсутствие единого подхода к воспитанию, ясно выраженных и конкретных требований к ребенку. Наблюдаются противоречия, отсутствие какого бы то ни было выбора воспитательных средств, полная вседозволенность и абсолютная незаинтересованность процессом формирования личности.

Помимо стилей существуют разные модели воспитания, раскрывающие систему принципов, методов и форм воспитания, которые основываются на том или ином психолого-педагогическом подходе.

Антропоцентрическая модель воспитания опирается на понимание сущности человека как открытой системы, постоянно изменяющейся и обновляющейся одновременно с обновляющимся в процессе его активной деятельности окружающим миром, а также на положение о сущности воспитания как создании среды, максимально благоприятной для саморазвития индивида. То есть процесс воспитания человека не может быть ограничен нормами или ориентирован на идеал, а следовательно, не может иметь завершения. Достаточно лишь запрограммировать процесс развития личности – что надо сделать воспитателю, чтобы сохранить человеческое в ученике и помочь воспитаннику в процессе саморазвития, проявлениях творчества, обретении духовного богатства, проявлениях индивидуальности. Процесс воспитания должен строиться так, чтобы воспитанник мог совершенствоваться во всем многообразии проявлений человека. В рамках данного направления возможны различные системы организации воспитания – с позиций доминирования биологии, этики, психологии, социологии, религиозной и культурной антропологии в их взаимосвязи.

Социоцентрическая модель воспитания ориентирована на выполнение социального заказа как высшей ценности для группы людей, который предполагает тенденциозный подбор содержания и средств воспитания в рамках малых (семья, референтная группа, школьный коллектив и др.) и больших социальных групп (общественные, политические, религиозные сообщества, нация, народ и др.). Коммунистическая система ценностей, например, на иерархическую вершину выдвигала класс трудящихся и воспитание рассматривала как воспитание труженика и борца за освобождение человечества от эксплуатации труда человека, игнорируя интересы других классов и социальных групп. Националистическая система в качестве высшей ценности принимает свою нацию и через интересы своей нации рассматривает интересы всех других наций. В этом случае воспитание сводится к воспитанию члена самой главной и великой нации на земле, готового служить своей нации вне зависимости от того, насколько этим игнорируются или ущемляются интересы других наций. Возможны и другие примеры. Общим для них является тот факт, что все ценности, кроме принятой в обществе или социальной группе, признаются ложными.

Гуманистическая модель воспитания опирается прежде всего на учет личностных и индивидуальных особенностей воспитанника. Задачей воспитания, базирующегося на идеях гуманизма, является помощь становлению и совершенствованию личности воспитанника, осознанию им своих потребностей и интересов. В процессе воспитательного взаимодействия педагог должен быть нацелен на то, чтобы узнать и принять воспитанника таким, каков он есть, помочь осознать цели развития (процесс самоактуализации человека) и способствовать их достижению (личностный рост), не снимая при этом меру ответственности за результаты (оказывая помощь в развитии). При этом воспитатель, даже если это как-то ущемляет его интересы, организует процесс воспитания с максимальным удобством для воспитанника, создает атмосферу доверия, стимулирует деятельность последнего по выбору поведения и решению проблем.

Свободная модель воспитания — это вариант реализации демократического стиля воспитания, направленное на формирование интересов у воспитуемых и создание условий для свободного выбора способов их удовлетворения, а также ценностей жизни. Ведущей целью такого воспитания является научение и приучение воспитанника быть свободным и нести ответственность за свою жизнь, за выбор духовных ценностей. Сторонники данного направления опираются на идею, что человеческую сущность индивида составляет совершаемый им выбор, а свободный выбор неотделим от развития критического мышления и от оценивания роли социально-экономических структур как факторов жизнедеятельности, от ответственной активности в определении способов управления собой, своими эмоциями, поведением, характером человеческих отношений в обществе. Поэтому воспитатель призван помочь воспитуемому понять себя, осознать свои потребности и потребности окружающих людей и уметь их согласовывать в конкретных жизненных обстоятельствах. Воспитание при этом следует и помогает природе ребенка или взрослеющего молодого человека, устраняя вредные влияния и обеспечивая естественное развитие. Задача такого воспитания – привести в гармонию действие этих сил.

Технократическая модель воспитания основана на положении, согласно которому процесс воспитания должен быть строго направленным, управляемым и контролируемым, технологично организованным, а значит, воспроизводимым и приводящим к проектируемым результатам. То есть представители данного направления в процессе воспитания видят реализацию формулы «стимул – реакция – подкрепление» или «технологии поведения» в русле поведенческой психологии (бихевиоризма). Воспитание в этом случае рассматривают как формирование системы поведения воспитуемого с помощью подкреплений, видя возможность конструировать «управляемого индивида», вырабатывать желаемое поведение в различных социальных ситуациях как социально одобряемые нормы, поведенческие стандарты.

Государственный образовательный стандарт

нормативный документ, устанавливающий обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников (Закон РФ «Об образовании»).

Группы развития

небольшая группа детей (до 6 человек) для проведения коррекционно-развивающей работы, направленной на достижение детьми такого уровня развития, при котором будет возможно их нормальное, успешное и безопасное для их психологического здоровья обучение в школе.

Практика работы таких групп показывает, что чаще всего они формируются на основе общих для определенных детей проблем, могут быть разновозрастными и предполагают использование эмоционально насыщенного и игрового развивающего материала.

Работа в «группах развития» основывается на следующих принципах (И. В. Дубровина, 1991, с. 96):

1. Программа развития определяется в соответствии с «зоной ближайшего развития» ребенка.

2. Занятия должны вызывать интерес и включенность в процесс, поддерживать желание быть активным участником.

3. Отношения в группе строятся на основе диалогического взаимодействия, доброжелательной позиции, недопустимы порицания за неуспех.

4. В группе необходимо создать атмосферу доверия и позитивной эмоциональной поддержки друг друга, каждое (даже минимальное) достижение должно поощряться и переживаться ребенком как радость.

Важно уделять внимание на занятиях развитию способности к самоконтролю и самооценке своей деятельности (как процесса, так и результата), формированию умения планировать и самостоятельно организовывать свою активность.

Деятельность педагогическая

сложноорганизованная система ряда деятельностей, среди которых ведущая (основная) – преподавание. Остальные виды – рефлексивно надстроечные, т. е. «обслуживающие», обеспечивающие возможность преподавательского труда. Это *методическая деятельность* (педагог как методист), предполагающая обобщение опыта обучения, воспитания и развития личности в образовательном процессе и выделение наиболее эффективных приемов и способов достижения образовательных целей. Следующий вид близок методической, но может быть выделен в отдельную подсистему, так как предполагает специфическую активность педагога – конструирование средств и приемов обучения, построенных на конкретной идее в соответствии с определенными принципами организации и взаимосвязи целей – содержания – методов – *технологическая деятельность* (педагог как технолог). Кроме того, это моделирование учебного содержания, построение алгоритмов уроков и занятий, составление учебных программ и планов достижения поставленных целей – *проектировочная деятельность* (педагог как разработчик и реализатор проектов). Наконец, необходимо организовать и регулировать собственную активность в образовательном процессе, а также обеспечить организацию и управление активностью учебной группы и отдельно каждого обучающегося для того, чтобы образовательный процесс осуществлялся эффективно и качественно – *организационноуправленческая деятельность* (педагог как организатор).

Педагогическая деятельность относится к таким видам профессионального труда, в которых для успешного выполнения необходимо постоянно реагировать на быстро и

неожиданно меняющиеся обстоятельства. Динамичность педагогического процесса, изменчивость и неповторимость педагогических ситуаций, часто возникающие условия неопределенности и недостаточности информации при принятии решения предъявляют к педагогу повышенные требования в умении быстро и эффективно решать различные педагогические задачи. Каждая из них требует от педагога своего способа решения, использования специфической системы средств, позволяющих провести теоретический анализ и установить, какой вариант лучше подходит для достижения цели.

Н. В. Кузьмина и А. А. Реан (1993) выделяют пять основных компонентов, структурно описывающих деятельность педагога: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский. *Гностический* компонент связан со сферой знаний учителя. Причем не только с предметным, но и со знанием педагогической коммуникации, психологических особенностей личности учащегося, особенностей своей личности и деятельности. *Проектировочный* подразумевает компетентность в постановке перспективных целей обучения и воспитания, владение стратегиями и способами их достижения. *Конструктивный* компонент отражает стилевые особенности построения педагогом своей деятельности и деятельности учащихся с учетом ближайших (урок, занятие, цикл занятий) целей обучения и воспитания. *Коммуникативный* компонент характеризует специфику взаимодействия преподавателя с учащимися, с учетом эффективности педагогической деятельности и качеством достижения дидактических целей. *Организаторский* компонент включает умения педагога создавать условия для своей активности и активности учащихся, а также способность (готовность) управлять собственной деятельностью и учебной деятельностью школьников.

Гностический, проектировочный и конструктивный компоненты имеют непосредственное отношение к проблеме педагогического познания, позволяя создать профессиональное информационное поле (знания), выделить цели, стратегии и способы их осуществления (проектирование), подобрать средства, их комбинации для достижения поставленных целей (конструирование). Проектировочный и конструктивный компоненты непосредственно связаны со средствами и методами выполняемой деятельности и, по мнению В. И. Гинецинского (1992, с. 18), реализуются в виде четырех функций: *презентативной, инсентивной, корректирующей и диагностирующей*.

Коммуникативный, организаторский и конструктивный компоненты относятся к полю педагогического воздействия. Кроме того, как показало исследование В. С. Елагиной (2010, с. 114), конструктивный и проектировочный компоненты достоверно связаны с уровнем профессионального мастерства.

Оригинальная концепция деятельности учителя разработана в трудах А. К. Марковой, которая выделяет в структуре труда учителя следующие составляющие: а) профессиональные психологические и педагогические знания; б) профессиональные педагогические умения; профессиональные психологические позиции; в) установки учителя, востребованные профессией педагога; г) профессионально-важные качества (личностные особенности, обеспечивающие профессионализм учителя).

Деятельность учебная

специфический вид активность человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира. Учебная деятельность характеризуется обязательностью, результативностью, произвольностью. В ходе овладения ею формируются специфические для данного вида деятельности знания, умения и навыки, которые являются результатом многообразного опыта и его осознания в процессе выполнения тех или иных учебных заданий. Некоторые из них представляют собой простые учебные навыки (действие по образцу, по правилу). Другие являются умениями со сложной структурой, включающей комплекс приемов и операций когнитивного и метакогнитивного уровня – учебные стратегии. Их роль – организация и управление учебной деятельностью (стратегии

планирования, рефлексирования, регулирования). В своей совокупности они могут рассматриваться как методический (операциональный) ресурс личности в учебном процессе, когда разнообразные учебные приемы и действия могут объединяться и переструктурироваться для решения учебных задач разного типа (познавательных, творческих, исследовательских и т. д.). Этот ресурс обеспечивает продуктивность усвоения учебного материала, позволяя нам «уметь учиться». Его приобретение – прямой результат овладения учебной деятельностью. Тот методический багаж, который затем переносится в трудовую деятельность в виде умения понимать и принимать поставленную задачу, планировать ее исполнение, оценивать и контролировать свои действия, т. е. та характеристика субъекта, которая раскрывает предметность, материализацию (претворение в жизнь) и осмысленность профессиональной деятельности.

Дидактика

(от греч. *didaktikos* – поучающий) – общая теория и методика обучения, рассматривающая закономерности, принципы и методы учебного процесса, часть общей педагогики.

Дидактика как часть педагогики изучает цели, содержание (включая критерии отбора учебного материала, учебный план, программы, учебники и т. д.), условия (особенности образовательной среды учреждения, характеристику педагогического состава, материальную обеспеченность учебного процесса), формы организации учебного процесса, методы и технологии (в контексте разнообразных подходов и методических систем) развития личности в образовательной среде посредством разных видов учебной деятельности, в связи с чем предметом дидактики выступает связь преподавания (деятельности учителя) и обучения (познавательной деятельности ученика), их взаимодействие на разных уровнях: теоретическом, методическом, содержательном, личностном.

Основными задачами дидактики как общей теории обучения являются:

- раскрытие законов и закономерностей процесса обучения в разнообразных условиях;
- обозначение системы принципов обучения и ведущих целей;
- описание и объяснение процесса обучения, а также требований к его реализации;
- проектирование, моделирование и организация учебного процесса (отбор материала и конструирование предстоящих актов обучения);
- определение объема и структуры содержания образования (учебного плана, программ, методического обеспечения – учебников, пособий и т. д.);
- анализ процессов и результатов педагогической деятельности;
- разработка новых обучающих систем и технологий (методов, методик, форм организации учебного процесса);
- создание условий для развития и совершенствования всех субъектов образовательного процесса, а также личности в процессе самообразования.

Теоретическую основу дидактики составляют современные педагогические концепции, которые, различаясь по своим методологическим подходам, тем не менее априори исходят из трех основных функций обучения: социальной, личностно-развивающей и здоровьесберегающей. *Социальная* функция обучения подразумевает, что любая методическая система призвана транслировать культуру и формировать личность, отвечающую общественным потребностям, перспективам развития общества, способную к развитию и саморазвитию, а также успешной адаптации в современном мире. *Личностно-развивающая* функция обеспечивает развитие способностей человека, формирование его духовной сущности (идеалы, ценности), нравственное становление. *Здоровьесберегающая* функция ориентирована на экологичность дидактической системы и безопасность образовательной среды для всех субъектов при использовании тех или иных технологий обучения и способов организации учебного процесса.

Операциональную основу дидактики образует методическая система – совокупность целей, содержания, средств, методов обучения и организационных форм учебного процесса, разработанных на определенной теоретико-методологической основе и представляющая собой целостную технологию формирования знаний, умений и навыков, воспитания и развития учащихся. В методической системе цели отражают общую направленность обучения, а методы выступают способами реализации целей и содержания, воплощением психологических механизмов обучения и учения. Преимущество ориентации на методические системы в том, что открывается возможность упростить процедуру выбора конкретных методов и сделать ее более целостной, гармоничной. Построение методической системы происходит на основе дидактических принципов – обязательных требований (правил) к содержанию и организации учебного процесса, отражающие его внутренние закономерности и противоречия. Среди ведущих дидактических принципов можно выделить принципы культуро– и природосообразности, научности и связи теории с практикой, систематичности и системности (преемственность, целостность, перспективность), сознательности и активности, доступности и комплексности (единства и оптимального сочетания конкретных, абстрактных, рациональных и эмоциональных репродуктивных и продуктивных, словесных, наглядных и практических методов).

Разнообразие методических систем в дидактике обусловлено множеством подходов, которые исторически сложились в педагогике и психологии, среди них наиболее важные: традиционный (классическая дидактическая система), личностно-ориентированный, деятельностный, компетентностный, технологический, инновационный и коллективистский (социальный). Перечисленные подходы в учебном процессе тесно взаимосвязаны, взаимопроникают и взаимодополняют друг друга. В то же время каждый из них при сохранении основополагающих функций имеет свою специфику организации учебного процесса, ведущие принципы и преобладающие средства обучения, систему взаимодействия «учитель – ученик».

Кроме выше указанных подходов и основанных на них методических систем существуют так называемые «частные дидактики» – методики обучения отдельным учебным предметам, отдельных категорий учащихся (методика начального обучения, дидактика высшей школы), в разных типах учебных заведений и формах образования. У каждой методики обучения свой объект – обучение предмету, обучение определенных категорий учеников и т. д.

Дифференцированное обучение

система методов и приемов построения учебного процесса с учетом индивидуального темпа усвоения знаний и особенностей развития школьника.

Термин «дифференцированное обучение» получил свое развитие в современной школе как система классов с углубленным изучением отдельных предметов. Однако в своем исходном и истинном значении он отражает воплощение индивидуального подхода в обучении, с опорой на «зону ближайшего развития», когда каждый ребенок имеет возможность развиваться в оптимальном для него режиме. При этом отсутствуют различия в объеме получаемых знаний.

Знания

результат познания действительности, отражение мира, законов природы и общества, качеств и свойств объекта в сознании человека. Знания представляют собой специфическую информационно-семантическую систему со своей структурой и уровнями организации. Эта система – сложная многоуровневая координатная сетка, узлами которой служат свойства, характеристики, признаки явлений действительности, а осями – их размерности и взаимные связи. Это своего рода матрицы – решетки, субъективно отражающие действительность в

сжато-обобщенной форме.

Являясь сложной ориентировочной основой, в которой усвоенные свойства и признаки различных явлений действительности образуют многообразные взаимосвязи между собой, знания позволяют понять сущность, значение и происхождение наблюдаемых явлений. Их невозможно получить извне, поскольку в отличие от информации, знание всегда личностно. Оно является аккумуляцией различной информации, которая прошла селекцию (отобрана личностью как значимая) по различным основаниям и была присвоена человеком (встроена в ментальную структуру субъекта, стала частью его понятийной системы).

Составляющие знания: предметное (закономерности, факты и методы конкретной науки – специальное); логическое (мыслительные приемы, обеспечивающие переработку информации – когнитивное), инвариантное (способы и алгоритмы организации усвоения учебного материала – метакогнитивное).

В совокупности с умениями и навыками знания помогают человеку определить свою позицию по отношению к действительности. Для применения знаний необходимо наличие уже сформированных интеллектуальных умений. Использование этих умений способствует узнаванию ранее усвоенного материала в новых ситуациях. Сопоставление новых знаний с уже усвоенными, их анализ, оценка и формирование собственного отношения определяет развитие человека и его активность как деятельной личности.

Психологическими механизмами формирования знаний являются понимание и усвоение, которые происходят за счет включения новых понятий в индивидуальную информационно-семантическую систему личности или разветвления понятийного вектора – т. е. расширения и образования взаимосвязей с уже имеющимися (хранящимися) понятиями.

Зона ближайшего развития (ЗБР)

понятие, введенное в психологию Л. С. Выготским и обозначающее внутренние резервы (потенциал) развития ребенка «на сегодня». Зона ближайшего развития характеризуется теми возможностями, достижениями и результатами, которые доступны ребенку с помощью взрослого, в ходе сотрудничества с ним. Границы ЗБР с одной (низшей) стороны определяются зоной актуального развития, т. е. тем уровнем развития психологических функций, который позволяет решать разнообразные задачи без участия взрослого, самостоятельно. С другой (высшей) стороны – это тот комплекс задач, решение которых недоступно в ближайшей перспективе даже с помощью взрослого. Таким образом, можно говорить, что зона актуального развития – это низший порог обучения, то, «что обучающийся может сам», а ЗБР – высший порог обучения, то, что обучающийся «сможет при определенных условиях». В пределах между этими порогами обучение наиболее плодотворно, поскольку опора на уровень актуального развития только эксплуатирует имеющиеся способности обучающегося. В то же время слишком сложные задания вряд ли будут освоены, так как востребуют еще не развитые психологические функции и качества. Обучение же с опорой на зону ближайшего развития требует от школьника определенных усилий, но в пределах его возможностей. Ситуация обучения на немного более высоком уровне сложности создает условия для «подтягивания», «качественного движения вперед» за счет помощи, стимуляции и готовности психической системы к появлению психологических новообразований.

Особую роль в формировании зоны ближайшего развития играет сензитивность того или иного возрастного периода, т. е. те возрастные задачи развития и психологические основания, которые наиболее чувствительны для формирования психологических новообразований. Так, например, младший школьный возраст сензитивен для развития таких психологических новообразований, как произвольность психических процессов, рефлексия, внутренний план действий, самоконтроль, овладение общеучебными умениями и навыками. В свою очередь подростковый возраст сензитивен для формирования сознательной регуляции своих поступков, умения учитывать свои чувства и интересы, а также

потребности и характер других людей при организации своего поведения и общении, возникновения идеалов и укрепления ценностей, которые определяют характер взаимодействия в обществе. Старший школьный возраст чувствителен к развитию временной перспективы, личностному и профессиональному самоопределению. Он внутренне связан с построением жизненных планов, поиском своего места, своего стиля, обретением себя и своего места среди других.

Для психологической диагностики зоны ближайшего развития детей 6–7 лет может использоваться методика «Сапожки» Н. И. Гуткиной.

Инновационные технологии

процессуально структурированная совокупность приемов и методов, направленных на изучение, актуализацию и оптимизацию инновационной деятельности, в результате которой создаются и материализуются нововведения, вызывающие качественные изменения в различных сферах жизнедеятельности, ориентированные на рациональное использование материальных, экономических и социальных ресурсов.

В основе технологии обеспечения нововведений должен быть такой подход к их изучению, в рамках которого возможно одновременное рассмотрение различных сторон взаимодействия социальной среды и нововведения, выявление тех сторон этого взаимодействия, которые в большей степени влияют на успешность инновационных процессов, а также распознавание и предвидение возможных проблем инновационной практики.

Достижение определенных успехов при осуществлении того или иного инновационного процесса зависит от степени консервативности общественного мнения, воздействие которого может заметно ускорять или, наоборот, замедлять введение конкретной инновации. Система обеспечения нововведений предполагает создание гибкой, целостной системы инновационной политики как определенной стратегии в отношении к инновационным процессам, а также использование нестандартных методов и приемов, например таких, как инновационные игры.

Информационное (сообщающее) обучение

процесс и результат учебной и образовательной деятельности, которая ориентирована на передачу (трансляцию) социокультурных способов (образцов) существования и развития как отдельного человека, так и сообщества (социума). При этом, с одной стороны, обеспечивается преемственность (воспроизводство) социокультурного опыта на уровне субъекта (носителя), а с другой – создаются условия для появления новых социокультурных способов деятельности и развития и тем самым изменения самой социокультурной среды.

Информационно-сообщающее обучение является традиционной дидактической системой обучения, характерной чертой которой выступает ориентация ученика на усвоение информации, которая передается в готовой, удобной для усвоения форме, на передачу готовых знаний, а не на способ добывания, и в конечном итоге на приобретение системы знаний. Психологическая основа традиционного обучения – представление об ассоциациях как универсальном механизме формирования содержания психического, где центральной базовой функцией выступает восприятие под влиянием внешних воздействий, закрепление происходит посредством упражнений (многократного повторения), подкрепление происходит за счет разных форм воздействия на анализаторы, в связи с чем наиболее часто используется объяснительно-иллюстративный метод обучения.

- Соответственно, образовательные технологии, основанные на традиционной парадигме «воспроизводящего, поддерживающего» обучения, построены на принципе присвоения учащимся уже накопленных в культуре готовых образцов человеческой деятельности и их качественном воспроизведении. Такое обучение задействует

преимущественно репродуктивные (табл. 1) способности школьника (от познавательных стереотипов восприятия, памяти и мышления до личностных стереотипов социального поведения), в то время как творческий потенциал учащегося, его продуктивные способности, навыки самоорганизации, самообразования и личности развиваются по сути стихийно.

Таблица 1

Психолого-педагогические основания традиционного обучения

Функции преподавателя	Функции обучающегося	Задействованные психические процессы	Принципы обучения
Предъявление информации	Понимание и запоминание	Внимание, восприятие, память	Наглядность, от простого к сложному, последовательность, систематичность, с аксиомами «повторение мать учения», «новое — хорошо забытое старое», «знание — сила»
Закрепление информации	Повторение, обработка, усвоение	Внимание, память, движение	
Контроль	Актуализация усвоенного	Внимание, память, движение	

Основной системой организации учебного процесса является классно-урочная система, обоснованная в середине XVII в. Я. А. Коменским, когда педагог работает с постоянным составом примерно одинаковых по возрасту и подготовке учащихся в ограниченные во времени отрезки (урок).

Нельзя не отметить и сильные стороны традиционного подхода к обучению. Его основаниями, несущей конструкцией образовательного процесса выступают системность знаний и способов деятельности, а также качество знаний (полнота, глубина, систематичность, гибкость, осознанность, действенность).

Качество обучения

комплекс характеристик, определяющих последовательное и практически эффективное формирование компетентности обучающихся в определенной области (предмете) и видах деятельности, удовлетворительный или неудовлетворительный процесс получения знаний, его результат.

Показатели качества обучения могут быть раскрыты через три группы характеристик:

1) качество реализации потенциала обучения: а) достижение целей обучения; б) воплощение на практике образовательной программы; в) используемая материально-техническая и методическая база для учебного процесса; г) формирование навыков самоорганизации и самостоятельной учебной деятельности;

2) качество учебного процесса: а) соответствие образовательным стандартам и современность используемых методик и технологий; б) контроль эффективности обучения; в) интенсивность учебного процесса; г) организация и управление учебной активностью обучающихся; д) мотивация и отношение субъектов образовательного процесса;

3) качество результата обучения: а) способность учащегося решать учебные задачи в соответствие с требованиями образовательного стандарта; б) общий запас знаний и навыков, а также умение их применять; в) уровень сформированности разных видов деятельности; г) появление личностных новообразований (в когнитивной, эмоционально-мотивационной сферах и поведении); д) распознавание и реализация индивидуальных способностей и особенностей; е) понимание ответственности за результаты учебной деятельности; ж) овладение методологией самообразования.

Качество педагогической деятельности

степень соответствия характеристик деятельности преподавателя нормам и стандартам образования.

Оценка качества педагогической деятельности может производиться через общие признаки качества деятельности и на основании установления соответствия характеристик его деятельности одному из уровней качества.

Н. В. Бордовская и Е. В. Титова предлагают выделять следующие уровни качества деятельности преподавателя:

- **нормативно-допустимый** – относительное соответствие деятельности принятым нормам, что означает выполнение преподавателем основной части предписанных функциональных обязанностей и частичное удовлетворение соответствующих потребностей заинтересованных и нуждающихся в его деятельности людей;

- **нормативно-оптимальный** – полное соответствие нормам – выполнение преподавателем всех предписанных функциональных обязанностей и конструктивный характер в отношении сложившихся традиций, адекватное удовлетворение потребностей всех заинтересованных и нуждающихся в этой деятельности людей (обучающихся, родителей, руководителей государства и общества в целом);

- **сверхнормативный** – соответствие нормам деятельности с их творческим превышением, предполагающим выход за пределы сложившихся стереотипов и традиций (на разных уровнях), полное удовлетворение потребностей всех, кому адресована эта деятельность;

- **ненормативный** – несоответствие нормам и стандартам, подразумевающее невыполнение преподавателем предписанных функциональных обязанностей и негативная оценка основных потребителей этой деятельности.

Конкретными показателями качества деятельности преподавателя, позволяющими соотнести ее с тем или иным уровнем, Н. В. Бордовская и Е. В. Титова называют следующие:

1. В области преподавания: а) соответствие объема и содержания педагогических поручений занимаемой должности и нормативам; б) соответствие содержания преподаваемых предметов образовательному стандарту (программе, учебному и тематическому плану); в) содействие росту учебных достижений обучающихся; г) глубина и современность научно-теоретической и практической информации в преподавании предметов; д) логичность и достоверность предлагаемой информации; е) целесообразность выбора и уместность применения способов и форм организации образовательной деятельности; ж) последовательность в реализации предъявляемой системы требований и объективность при оценке результатов; з) установление контакта, адекватность способов общения и взаимодействия с обучающимися и коллегами; и) тактичность при поддержании порядка, необходимого для конкретных видов учебных занятий; к) профессиональность речи, ее выразительность, оптимальность темпа, доступность для понимания; л) творчество в организации образовательной деятельности обучающихся, различных видов их самостоятельной работы; м) проявление профессионально-педагогической индивидуальности.

2. В области методической работы: а) методическая обеспеченность деятельности; б) полнота научно-методического и учебно-методического обеспечения проводимых занятий и других форм организации образовательного процесса, в том числе и всех видов самостоятельной работы обучающихся; в) уровень новизны и современности используемых учебно-методических материалов, полнота отражения в них современного уровня развития науки и практики; г) мера включения современных образовательных и информационных технологий в методическое обеспечение образовательного процесса; д) удовлетворенность потребителей используемыми методическими материалами; е) авторство методической системы, степень известности и масштабы внедрения методической системы преподавателя.

Основаниями для описания уровня качества педагогической деятельности выступают: масштаб (объем) деятельности преподавателя; нормативы деятельности; должности и звания; удовлетворенность потребителя.

Для оценки качества педагогической деятельности могут использоваться следующие методы:

- *рейтинговый* — основан на применении рейтинга (рейтинговых шкал), который заключается в суммировании или усреднении баллов за оценку деятельности по заранее выделенным критериям;

- *тестовый* — заключается в использовании тестов для оценки либо теоретических знаний учителей по педагогике, психологии, методики преподаваемого предмета (данный вид тестов используется достаточно редко), либо для выявления каких-либо психологических характеристик личности учителя (способностей, склонностей, особенностей характера, стиля деятельности и т. д.);

- *письменный* — заключается в использовании письменных характеристик, отзывов, аналитических отчетов, экспертных заключений о деятельности субъекта оценивания. Обычно производится по заранее разработанному шаблону или выделенным критериям оценки;

- *сравнительный* — подразумевает сравнение участников оценки друг с другом с помощью каких-либо специальных методов исследования (ранжирование, парное сравнение и т. д.);

- *поведенческий (кейсовый)* — состоит в оценке поведения педагогов в различных ситуациях.

Различаются ситуативные варианты, когда описывается поведение субъекта в сложных, критических ситуациях, и поведенческие рейтинговые шкалы, в которых описывается поведение субъекта от желательного и ожидаемого до крайне нежелательного и недопустимого. Эти методы пока не получили широкого распространения в России, как в системе образования, так и вне ее пределов.

Коллективная организаторская деятельность

(по И. П. Иванову) основная технология организации коллективного и творческого взаимодействия старших и младших, комплексное средство воспитания, сущность которого составляет активное участие каждого во всех этапах цикла подготовки коллективного творческого дела. Механизмом включения каждого в выполнение разнообразных функций является опора на микрогруппы и временные объединения, постоянная смена тех, кто выполняет руководящие роли.

Коллективное творческое дело

реальное конкретное воплощение коллективной творческой организаторской деятельности, результат которого носит общественно-полезный характер. Каждый из участников в разных ситуациях может быть организатором или исполнителем. Смена ролей позволяет переживать чувство ответственности за общее дело.

Контекстное обучение

(по А. А. Вербицкому) тип обучения, в котором на языке наук и с помощью всей системы методов, форм и средств обучения (традиционных и новых) последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов. Разработан и активно внедряется в системах профессионального образования, подготовки будущих специалистов в различных отраслях.

Центральным звеном является понятие «контекста» – системы внутренних и внешних факторов, а также условий поведения и деятельности человека, влияющих на особенности восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и входящих в него компонентов (А. А. Вербицкий, 1999).

Овладение профессией при таком обучении осуществляется как процесс динамического движения деятельности студента от учебной академического типа, через квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельности к собственно производственной (практической) с помощью трех взаимосвязанных обучающих моделей: семиотической, имитационной и социальной. *Семиотическая* обучающая модель представляет собой вербальные (устные или письменные) учебные тексты («знаковые модели»), содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной деятельности, культуре и предполагающие ее индивидуальное присвоение каждым студентом (лекционный материал, традиционные учебные задачи, задания и т. д.). Единицей работы является речевое действие. *Имитационная* обучающая модель – это сконструированные на основе содержащейся в них информации ситуации будущей профессиональной деятельности, требующие анализа и принятия решения на основе теоретической информации. Единица работы студента – предметное действие, основная цель которого – практическое преобразование имитируемых профессиональных ситуаций. *Социальная* обучающая модель – это типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются в формах совместного действия – наиболее часто в виде деловых игр, когда участники осваивают квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учения, так и труда. Работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста. Основной единицей активности студента является поступок, т. е. действие, направленное на другого человека, предполагающего его отклик и с учетом этого – коррекцию действия.

Таким образом, последовательное моделирование в формах учебной (лекциях, семинарах, практических занятиях, дискуссиях), квазипрофессиональной (деловые игры с содержанием и функционалом производства, отношений людей, занятых в нем) и учебно-профессиональной активности (реальные исследовательские проекты, подготовка дипломной работы, практики, включая производственную и научно-исследовательскую) профессиональной деятельности специалистов со стороны ее предметно-технологических (*предметный контекст*) и социальных (*социальный контекст*) составляющих придает учению личностный смысл и порождает интерес к «присвоению» содержания профессионального образования (табл. 2).

Таблица 2

Становление субъекта профессиональной деятельности на этапе обучения в вузе

Вуз →	Лекции, семинары, лабораторные	Деловые игры, разыгрывание ролей	Курсовые, НИРС, практики	Производство
Формы деятельности	Учебная деятельность академического типа	Учебная деятельность академического типа	Учебно-профессиональная деятельность	Профессиональная деятельность
Студент	→			Специалист

Личностноориентированное обучение

тип обучения, предполагающий воспитание учащихся как инициативных и активных, способных к творчеству субъектов деятельности; обучение, основанное на учете психологических и социально-педагогических характеристиках личности. Основной целью при личностно-ориентированном обучении является общее развитие ученика, его познавательной, эмоциональной, волевой, нравственной, эстетической сферы с целью дальнейшего самостоятельного и более легкого освоения знаний. Обучение ведется в высоком темпе с высоким уровнем трудности, однако осуществляется индивидуальный подход к слабым и наиболее сильным ученикам. Ключевой элемент – целостный личностный рост, а образованность, понимаемая как совокупность знаний, умений и индивидуальных способностей, является важнейшим средством становления духовных и интеллектуальных качеств учащегося.

Методологическим основанием концепции личностно-ориентированного обучения выступает гуманистическое направление в психологии.

Характеризуя отличительные особенности личностно-ориентированного обучения, И. С. Якиманская (1996) отмечает, что:

- развитие и саморазвитие личности происходит на основе выявленных индивидуальных особенностей обучающегося, проявляющихся в поведении и деятельности;
- каждому ученику с учетом его способностей, склонностей, интересов, ценностных ориентаций и субъективного опыта предоставляется возможность реализовать себя в образовательном процессе;
- содержание, средства и методы подбираются и организуются так, чтобы учащийся проявил избирательность к предметному материалу, его виду и форме;
- разработка критериев оценки предполагает не только охват достигнутого уровня знаний, умений и навыков, но и темпа, а также перспектив (зоны ближайшего развития) продвижения в освоении учебного содержания, в связи с чем предполагает дифференциацию оценивания по разным уровням (например, минимальный/программный, повышенный, продвинутый);
- урок строится на принципе вариативности, т. е. признании разнообразия содержания и форм учебного процесса, выбор которых должен осуществляться учителем с учетом необходимости развития индивидуальности и самовыражения каждого ребенка, его поддержки в образовательном процессе, проблем и трудностей.

Личностно-ориентированное обучение создает условия для саморазвития учащегося, однако это означает, что качество движения непосредственно зависит от активности субъекта учебной деятельности. При этом активность учащегося может проявляться в двух направлениях:

1) как адаптивность, т. е. приспособление к требованиям взрослых, создающих нормативные ситуации;

2) как креативность, позволяющая учащемуся искать и находить выход из наличной ситуации, преодолевать ее, строить новую с опорой на имеющиеся в индивидуальном опыте знания.

На этих двух противоречивых (по направлению) основаниях строится индивидуальная траектория психического развития ребенка, опосредованная структурой его субъективного опыта. Таким образом, миссией личностно-ориентированного обучения является развитие субъектности (личности) учащегося посредством обучения.

Метод

(от греч. μέθοδος – путь) – система шагов, действий, которые необходимо предпринять, чтобы решить определенную задачу. В своей совокупности образуют способ движения от цели к результату. Чаще всего метод отражает способ решения задач конкретного класса.

Методика

нормативная упорядоченность действий в какой-либо конкретной деятельности, программа (алгоритм), определяющая способ поведения и деятельности. Подразумеваемая под собой система правил (предписаний) для эффективного решения поставленных задач и достижения целей, она не может быть сведена к совокупности методов. Наоборот, на практике методика обычно связана с реализацией единичного метода, являясь следствием его особого использования, его конкретизацией, разворачиванием в определенную последовательность действий и процедур.

Оформление методики в виде определенного знания происходит через последовательное операциональное описание уже свершившейся деятельности. Как только методика начинает существовать как алгоритмическое описание процесса осуществления деятельности и способов достижения ее результатов, она принимает форму объективизированного знания и становится всеобщим достоянием. С этого момента она может быть использована другими в разных вариантах: а) в «готовом виде», без изменений, с полным воспроизведением алгоритма; б) в модифицированном, частично измененном; в) в качестве фундамента для появления новой методики.

Методика воспитания

алгоритм конструирования и организации воспитательного процесса, описание системы правил и процедур для осуществления воспитательной деятельности, для достижения результатов воспитательных воздействий.

Содержание методики воспитания определяются целью воспитательной деятельности, смысл которой состоит не в том, чтобы прямо воздействовать на личность ребенка, стремясь изменить ее в заданном направлении, а в том, чтобы организовать специальные условия для активности ребенка, в которой будет разносторонне проявляться и преобразовываться его личность, обогащаться жизненно необходимым содержанием личный опыт. Соответственно результатом воспитательной деятельности выступает реальное достижение положительной динамики проявления ценностно-значимых качеств воспитанников, продуктивности их деятельности, обогащения их опыта социально-важного содержания, впитывания общественных образцов и присвоения культурных норм и устоев.

На практике методика воспитания существует в формах организации воспитательного процесса. Форма воспитательного процесса – это согласованное сочетание организаторских приемов и воспитательных средств, создающих ситуации конструктивного взаимодействия и регулирующих активность их участников, направленную на решение поставленной задачи. Разнообразие форм воспитательного процесса обусловлено тем, что воспитательный эффект может быть достигнут как на уровне конкретных актов (например, помощи или поддержки другого), так и на уровне специально организованных циклов сотрудничества, «продолжительных организационных форм» (например, театр-студия, математический клуб, научное общество, «слет» и т. д.). В связи с этим в настоящее время методика воспитания образует целую область инструментально-прикладных знаний, объединяющих многообразие форм и технологий осуществления результативной воспитательной деятельности.

Эту особенность проявления методики воспитания в педагогической действительности Е. В. Титова (1993) обозначает как *полиморфизм* – возможность ее существования в различных формах. В качестве других она также выделяет:

- *гетероморфизм* – возможность существования разных методик для одинаковых задач, условий и обстоятельств педагогической деятельности (типы методики воспитания);
- *изоморфизм* – возможность существования одной и той же методики в различных вариантах и модификациях (виды методики воспитания);
- *субъективность* – зависимость особенностей существования методики (ее формы, типа, вида) от особенностей ее восприятия и применения субъектом воспитательной деятельности.

Методика обучения

(см. дидактика)

Методическая система

сложившееся на основе конкретного подхода и в контексте определенной парадигмы устойчивое сочетание логически взаимосвязанных педагогических технологий (результативных способов осуществления педагогической деятельности), подчиненных стратегии обучения, воспитания и развития личности и реализуемых в соответствующей тактике педагогических действий.

● Научный подход, на основе которого формируется методическая система, представляет собой идею (совокупность идей), принцип (комплекс принципов), отражающие определенную позицию субъекта и детерминирующие выбор способов и содержания педагогической деятельности. Таковыми, например, могут выступать системный, антропологический, деятельностный, структурно-функциональный, кибернетический и т. п. подходы.

● Научная парадигма, в контексте которой существует и развивается методическая система, предполагает объединение подходов, взглядов, установок, концепций через единое основание, т. е. образует тождественную основу для такого объединения. Это основание способно сблизить одни идеи с другими, и наоборот, показать фундаментальные различия в них (даже формально очень схожих). Оно определяет, какие формы и технологии осуществления научной и практической деятельности образуют методическую систему.

Важной характеристикой парадигмы является ее общепринятость (официальное признание научным сообществом). Масштаб такой «общепринятости» есть показатель степени распространенности парадигмы и, следовательно, возможность в своем русле порождения новых подходов, концепций и систем. В связи с этим научная парадигма несет в себе черты своеобразного эталона, традиционных (явных или неявных) посылов, которые, как указывает В. А. Лефевр (2003, с. 96), «мы накладываем на реальный объект, выделяя в нем определенные элементы для решения задач данной науки». Многие способы и элементы

такого анализа в ходе многовековой практики канонизировались, определив на многие годы круг проблем и методы их решения в науке и практике. С этой точки зрения можно выделить так называемые «глобальные» и «локальные» научные парадигмы.

К глобальным относятся естественнонаучная и гуманитарная парадигмы. Естественнонаучная парадигма отражает процесс познания законов объективного распределения связей и поэтому выступает традиционной основой для изучения воспроизводимых (т. е. повторяющихся и, следовательно, фиксируемых относительно управляющих ими законов природы) явлений. Гуманитарная парадигма обращена собственно к человеческому в человеке и большая часть объединяемых в ее контексте явлений так или иначе связана с мышлением и деятельностью. Обычно это трудноуловимые и искусственные (т. е. осуществляемые человеком сознательно и целенаправленно сообразно развертывающейся ситуации) феномены. Их воспроизведение не единообразно, поскольку субъекту присуща индивидуальность и уникальность в своих проявлениях. Именно они и составляют предмет исследования в контексте гуманитарной парадигмы, расширяя степень влияния на формирующиеся новые теории, подходы, концепции. Обусловлено это тем, что, как заметил Г. П. Щедровицкий, доминирующая в нашей культуре естественнонаучная картина мира может трактоваться как локус «мира мышления и деятельности в их историческом развертывании» (Г. П. Щедровицкий, 1964, с. 27). Исторический прогресс обязан своим происхождением именно человеческой деятельности, а не совершенствованию биологической природы людей. Такая «деятельностная картина мира» в полной мере может объяснить подобные явления через систему применяемых для этого методов познания и учения о них.

К локальным парадигмам следует отнести те, которые объединяют научные взгляды и выступают основанием для создания систем в конкретной области науки, например в образовании, приводя к оформлению научных школ. Они определяют научные исследования на данном этапе развития образования и формирующиеся подходы к образовательной деятельности. На современном этапе можно отметить замену «знаниевой» парадигмы (т. е. «человека знающего», вооруженного системой знаний, умений и навыков) на парадигму «человека, подготовленного к жизни», т. е. человека, способного творчески мыслить и действовать, саморазвиваться и самосовершенствоваться. Эту смену можно рассматривать как утверждение гуманитарной парадигмы в системе образования.

Методы обучения

способы взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и обучаемых, направленной на реализацию целей обучения. Каждый такой способ подразумевает систему целенаправленных действий педагога, организующего познавательную и практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих решение конкретных задач образовательного процесса.

Выделяют несколько групп методов передачи и усвоения знаний:

- словесные (беседа, рассказ, дискуссия, лекция, работа с текстом);
- практические (упражнения, практические занятия, лабораторные эксперименты, кейсы);
- контроль и оценка результатов обучения (самостоятельные и контрольные работы, тестовые задания, зачеты и экзамены, защита проектов).

В зависимости от того, в какой модели реализуется учебный процесс (директивной или конструктивной) методы обучения дифференцируются от классических с полным управлением учебной активностью обучающихся до максимально свободных от руководства, когда результат выполнения учебного задания зависит полностью от творчества, настойчивости и заинтересованности школьников (табл. 3).

Таблица 3

Дифференциация методов обучения в зависимости от модели обучения

Модель обучения	Методы обучения	Психические процессы
Строго директивная (организованный контроль, система регулирования через внешнее поощрение и наказание)	Чтение лекций, объяснения и показ (иллюстрирование), вопросы, упражнения и практика, демонстрация	Репродуктивные восприятие, запоминание, повторение, обработка, воспроизведение, мышление, воображение, моделирование, конструирование, творчество
Комбинированная (совместная «педагог — обучающийся» организация отдельных видов работы)	Дискуссия, поисковый метод проблемных ситуаций, кейсы, эксперименты, эвристический/творческий метод	Продуктивные
Конструктивная (поощрение автономии и самостоятельности, усвоение знаний за счет собственных усилий и самостоятельной организации материала при предварительном выявлении взаимосвязей)	Сотруднические группы, метод научного открытия, контракты, ролевые (диалоговые) игры, проекты, взаимноопросы, самооценка	

Другим критерием отбора является характер учебного материала. Для описательно-фактологического материала наиболее продуктивными для усвоения являются такие методы, как информационный рассказ, демонстрация, работа с текстом, наблюдение, иллюстрирование, презентация, упражнения и т. д. Для логико-доказательного – рассуждающее изложение, эвристическая беседа, самостоятельная работа поисково-исследовательского типа, практические и лабораторные работы, обучающие игры. Образно-эмоциональный материал лучше усваивается с помощью рассказа-описания, проблемного изложения, изучения художественных текстов, первоисточников и др.

Модель обучения

система организации процесса обучения, в основе которой лежит принципиальная позиция по пониманию деятельности учения. В соответствии с этой системой предлагается выделять директивную и конструктивную модели обучения.

Согласно директивной модели, учение – это долгий процесс приобретения, прогрессирующий процесс накопления информации. Главная фигура в этом процессе – учитель, ответственный за достижение целей обучения и за учебные результаты школьника, т. е. все центрировано на учителе. В директивной модели обучения используется традиционная (информационно-сообщающая) методическая система. Основная функция обучения – усвоение. Учебный материал имеет свою законченность, методика обучения предполагает множественность разъяснений и объяснений, использование внешних (экспозиционных) приемов, четкую структуру построения учебного процесса, а также применение классических методов обучения: рассказ, показ, практику. Психологическим основанием директивной модели обучения выступает бихевиоризм (поведенческая психология), теория социального научения А. Бандуры, теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Ведущие образовательные технологии – в русле традиционного подхода, блочно-модульного и программированного обучения.

При конструктивной модели учение понимается как активное участие обучающегося в учебном процессе. Ответственность за учебные достижения несет сам обучающийся. Он автор и распорядитель своей активности. Соответственно, усвоение знаний идет за счет

собственных усилий. Учебный процесс центрирован на ученике. Основная функция обучения – участие. Учитель же выступает в роли терапевта, помогающего учащемуся преодолеть и разрешить те противоречия и проблемы, которые возникают при столкновении с учебными задачами. Для этого педагог в своей работе использует механизмы проблемного и развивающего обучения. Доля автономной работы учащегося несоизмеримо возрастает, поскольку требуется самостоятельная организация материала при предварительном выявлении взаимосвязей. Таким образом, сам процесс обучения можно назвать личностно-ориентированным, рефлексивным и инновационным, требующим от учащегося осознанного отслеживания результатов своей деятельности и внедрения новых способов достижения учебных целей, творческого отношения к учению. Психологическим основанием конструктивной модели обучения выступает гуманистическая психология, концепция культурно-исторического развития Л. С. Выготского и теория развивающего обучения Эльконина – Давыдова. Ведущие образовательные технологии – в контексте проблемного, развивающего и личностно-ориентированного обучения с соответствующими методами обучения: метод открытий, эвристический, совместная деятельность, проблемные ситуации, кейсы и т. д.

В отечественной психолого-педагогической литературе наиболее часто можно встретить выделение модели обучения не по типу позиции субъектов образовательного процесса, а по типу используемого подхода: традиционная модель (информационно-сообщающий подход к обучению), личностная модель (личностно-ориентированный подход), развивающая модель (развивающий подход), формирующая модель (подход, основанный на теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина) и т. д.

Модульное обучение (блочномодульное)

организация процесса усвоения знаний, умений и навыков, формирования компетенций через создание функционально и конструктивно независимых по содержанию учебных единиц информации, которые могут быть использованы индивидуально или в различных комбинациях.

История модульного обучения начинается после Второй мировой войны, когда возникла острая потребность обучения профессиональным умениям в относительно короткий период. Наибольшее распространение модульная технология обучения получила в англоязычных странах (США, Англия, Канада). Особый интерес и пропаганда модульной технологии обучения относится к концу 1960-х началу 1970-х гг. Центральным понятием модульного обучения является понятия модуля. *Модуль* (от лат. *modulus* — мера, мерка) еще в античные времена обозначал меру соотношения элементов целого в архитектуре. В XX в. с развитием стандартизированного производства стал обозначать унифицированную деталь или узел какого-либо изделия. Одновременно термин приобрел и общенаучный смысл: единица, лежащая в основании сложной системы.

Дж. Рассел определяет *модуль* как учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий (1974). Такой модуль может быть обозначен как мини курс модульного обучения.

Г. Оуэнс понимает *модуль* как обучающий замкнутый комплекс, в состав которого входят педагог, обучаемые, учебный материал и средства, помогающие обучаться и преподавателю реализовать индивидуализированный подход, обеспечить их взаимодействие (1975). В этом случае под модулем подразумевается учебный курс.

П. А. Юцявичене описывает *модуль* как «блок информации, включающий в себя логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей», т. е. как модульную систему. В сущности, пишет П. Я. Юцявичене, при модульном обучении обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может

работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленной дидактической цели. Функции педагога при этом варьируются в зависимости от уровня учащихся – от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

В докладе ЮНЕСКО на конференции 1982 г. *модуль* стал определяться как изолированный обучающий пакет, предназначенный для индивидуального или группового изучения учебного материала, приобретения одного умения или группы умений путем внимательного знакомства и последовательного изучения упражнений с собственной скоростью.

В соответствии с разработанными Международной организацией труда рекомендациями выделяют следующие методические принципы модульного обучения:

1) принцип модульности: учебный материал делится на модули (целостные, законченные части учебного материала);

2) принцип актуальности: обучать надо лишь тем навыкам, которые необходимы для данной деятельности;

3) принцип индивидуальности: учащийся изучает только те модули, которые являются для него новыми, ранее неизвестными, в доступном ему темпе, независимо от сроков и содержания учебного материала;

4) принцип логически законченного навыка: в результате изучения модуля должны быть сформированы необходимые и достаточные компетенции.

Модульный принцип организации учебного процесса предполагает научность, целостность, полноту, завершенность и логичность построения. Каждый модуль имеет свою дидактическую цель. Ей должна соответствовать достаточная *полнота учебного материала*, а это означает, что:

- в модуле излагается принципиально важное содержание учебной информации;
- дается разъяснение к этой информации;
- определяются условия погружения в информацию (с помощью технических средств обучения – ТСО, конкретных литературных источников, методов добывания информации);
- приводятся теоретические задания и рекомендации к ним;
- указаны практические задания.

Для этого информация модуля особым образом переструктурируется в блоки (отсюда разновидность названия технологии – *блочно-модульная*):

- 1) выделяется вводный блок (блок анализа);
- 2) происходит разбиение информации на части;
- 3) информация сжимается и систематизируется;
- 4) вводится заключительный блок.

В результате оказывается, что учебный модуль включает в себя несколько блоков. Целевой блок определяет план действий, постановку задач и целей обучения. Информационный блок включает банк необходимой учебной информации. Блок основной работы представляет собой систему разнообразных упражнений для формирования и закрепления компетенций от легкого до высокого уровня трудности. Блок управления содержит методическое руководство для обучающегося по достижению поставленных дидактических целей. Блок контроля – состоит из материалов для оценивания качества усвоения (систему тестовых и контрольных заданий). Блок коррекции наполнен дополнительным материалом, позволяющим в случае возникновения проблем усвоения расширить учебный процесс новыми заданиями и упражнениями (рис. 3).

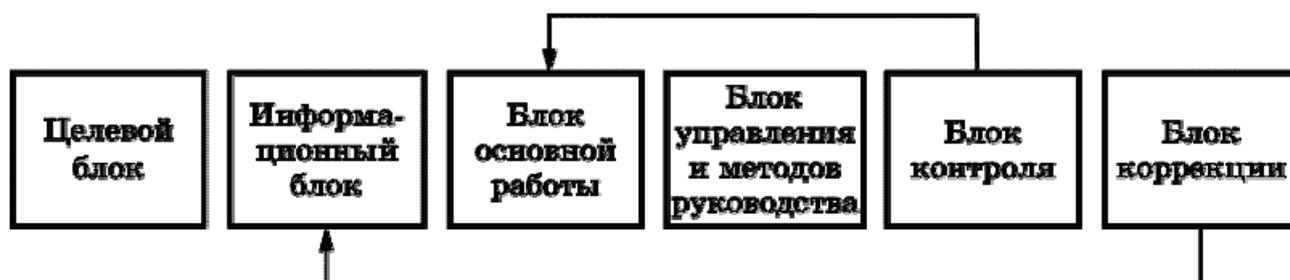


Рис. 3. Блочно-модульный принцип структурирования учебного материала

На основании такого структурирования информации происходит реализация основных этапов учебного процесса в том или ином модуле: предъявление информации, закрепление информации, контроль. Обеспечивается самостоятельность усвоения; динамичность обучения; гибкость программ и процесса обучения; систематизация методического консультирования; создание системы поэтапного самоконтроля, получение обратной связи, система помощи и коррекции. При этом используемые методы обучения могут быть самыми разнообразными, но чаще всего традиционными: иллюстрированное предъявление (тексты и иллюстрации к нему), упражнения, задачи, практические задания по отработке конкретных способов решения и т. д.

По целям обучения выделяют: знаниевые модули (нацелены на получение знаний); операционные модули (формируют умения и навыки) и смешанные модули.

По технология обучения при многоступенчатой подготовке в вузе выделяют:

- *модули общенаучной подготовки*, где модуль – это единица государственного учебного плана по специальности, представляющая набор учебных дисциплин общей профессиональной подготовки;

- *модули для формирования междисциплинарных умений и знаний* – это набор разных учебных курсов, обеспечивающих междисциплинарные связи учебного процесса;

- *модули в рамках специальных дисциплин*, которые обеспечивают организационно-методическое руководство в рамках одной учебной дисциплины.

Многoletнее использование модульной системы обучения в России и за рубежом дает возможность описать сильные и слабые стороны данной технологии, которые следует учитывать при организации учебного процесса по модульному принципу. К сильным сторонам системы можно отнести:

а) *с позиции обучающегося* – возможность получения образования с минимальными финансовыми затратами, в удобной форме, в удобное время, в своем темпе, действенность, оперативность, гибкость и вариативность системы знаний, формирование навыков самообразования, максимальную индивидуализацию обучения, обеспечение постоянной самодиагностики, стимулирование качественной и ритмичной работы;

б) *с позиции преподавателя* — непрерывный контроль учебного процесса, диагностику текущего состояния успеваемости с использованием рейтинговой шкалы оценок и за счет этого стимулирование учебно-познавательной активности студентов; отсутствие необходимости готовить учебно-методические разработки к каждому курсу, учебнику, программе; высвобождение времени для тьюторской работы; более широкие возможности по организации познавательной деятельности обучающихся (обучаемый значительно более самостоятельно, чем при традиционной системе, может работать по учебной программе, предполагающей наличие плана работы, банка информации и методических указаний по достижению поставленных в обучении целей), обеспечение интенсификации и активизации самостоятельной работы студентов;

в) *с позиции учебного заведения* – возможность обучения большого количества обучающихся теми же силами преподавателей и на той же учебной базе, повышение творческого начала всех участников педагогического процесса, эффективное средство индивидуализации взаимоотношений преподавателя со студентами, установление паритетных взаимоотношений между педагогом и обучающимся; активизация работы

студентов в течение семестра и организация индивидуальной работы в ходе обычных групповых занятий;

г) *с позиции отрасли* — возможность глубже проводить профессиональную подготовку персонала с большим охватом и без значительного увеличения финансовых затрат;

д) *с позиции общества* — предоставление возможности каждому желающему члену общества получить высшее образование и продолжить послевузовское профессиональное образование в системе непрерывного обучения.

● Условно слабыми сторонами модульного обучения являются следующие моменты:

а) существенное увеличение удельного веса и значения самостоятельной работы в учебном процессе, что требует значительного повышения самостоятельности, инициативы, творчества, социально-профессиональной активности будущих специалистов;

б) необходимость поиска и реализации новых методических подходов к решению задач педагогического стимулирования учебной активности студентов;

в) увеличение психологической нагрузки студентов («система обучения, основанная на продуманном делении изучаемого материала на модули, сдача зачета должна быть только тогда, когда студент готов его сдать, — это кардинальное решение проблемы стрессов, отсевов и поломанных судеб» — М. Т. Громкова, 2003);

г) модульное обучение предполагает подготовленность и студента, и преподавателя к реализации именно такой системы обучения и способов оценки знаний.

С точки зрения вклада в дидактику система модульного обучения послужила основанием для развития таких современных направлений, как дистанционное обучение и рейтинговая технология оценки знаний. Она выступает методическим руководством при разработке учебно-методических комплексов учебных дисциплин как наиболее полный алгоритм подготовки материалов для обеспечения учебного процесса.

Мотивация учебная

система мотивов (детерминант), определяющих учебную активность и учебную направленность школьника.

Учебная деятельность протекает успешно, если она побуждается мотивами, идущими от самой учебной деятельности. Мотивационная сфера учения имеет сложное строение и изменяется под воздействием множества факторов, в том числе в ходе индивидуального и возрастного развития. Это связано с тем, что учебная деятельность полимотивированна и лежащие в ее основе побуждения образуют определенную структуру, иерархию. Например, на первый план могут выступать потребность в успехе или желание стать первым, заслужить поощрение со стороны родителей и т. д.

Для формирования учебной мотивации требуется специальная работа, которая придает ценность самому процессу учения, тем учебным достижениям, которые субъективно значимы для ребенка. Ощущение компетентности в том, что делает, придает смысл учебным действиям школьника, стимулирует познавательный интерес, желание добиться еще большего. Поэтому особое внимание психолог должен уделить развитию умения учиться и преодолению трудностей, препятствий, формированию чувства радости от того, что справился, стал успешным. Действительно любишь то, что получается или то, что ты умеешь делать.

Отдельную группу составляют дети с явно выраженным отрицательным отношением к школе и нежеланием учиться, сопротивлению учению. Чаще всего психологическими причинами негативной учебной мотивации являются 1) страх перед школой, заранее сформированный дома; 2) сильное разочарование; 3) педагогическая запущенность; 4) неготовность и неприученность ребенка ограничивать свои желания, преодолевать трудности, прилагать усилия, выполнять правила и требования. В этом случае психолог стоит перед очень сложной задачей, но не безнадежной. Необходимо «размыть» позицию неуспевающего, снять страх, добиться хоть маленького, но движения вперед. Совместно с

учителем следует создавать условия для маленьких побед и связанных с ними позитивных эмоций. Добиться такого результата можно, ставя перед ребенком посильные, выполнимые задачи, соответствующие его возможностям, опираясь на его сильные стороны. Нужно стараться вычленять те сферы деятельности, в которых ученик может конструктивно проявить себя, свою инициативу и получить заслуженное признание в школе. Очень важно закреплять осознание школьником имеющихся у него успехов, фиксировать и поощрять малейшие удачи, незначительные сдвиги к лучшему. Даже если в новом диктанте вместо 15 ошибок он допустил 10, казалось бы, это тоже «двойка», но это одновременно и маленькая победа. Нельзя давать закрепиться новым неудачам. Для этого, планируя и воплощая с ребенком задуманное, нужно стимулировать его доводить начатое дело до конца.

Еще один путь развития учебной мотивации – формирование учебных интересов. Их развитие можно осуществлять через побочные, «простейшие» интересы – дополнительный увлекательный материал, обращение к опыту ребенка, использование собственных наблюдений, практических действий, манипуляций, игр, соревнований, «оживляющие» урок элементы (юмор, необычное задание и т. д.). Такие простейшие интересы становятся переходным звеном к полноценным учебным интересам.

Особое внимание следует обратить на характер и форму поощрения и порицания. Очень тонко, стремясь не разрушить достигнутое, веру в себя, формирующиеся учебные интересы, в форме простого удивления можно высказаться по поводу проступка или ухудшившихся результатов в деятельности или поведении. Ученик в этой работе должен быть главным действующим лицом, принимать активное участие в постановке и обсуждении учебных целей, осознании условий, способов и результатов своих достижений.

Для диагностики учебной мотивации используются разнообразные средства: наблюдение, анкетирование, тестирование проективными и вербальными средствами. Одной из наиболее распространенных методик является опросник А. Реана и В. Якунина «Мотивы учебной деятельности».

Навык

автоматизированное действие или операция.

Навык (двигательный) – это приобретенная в результате обучения и повторения способность автоматически воспроизводить действие, оперируя внешними средствами (ручной инструмент, органы управления) с заданной точностью и скоростью.

Навык (учебный) – это автоматизированное действие, в динамическую структуру которого входят когнитивные компоненты.

По Н. А. Бернштейну, основной психологический механизм формирования навыка – это *упражнения*, когда происходит переход с сознательного управления действием на подсознательный уровень и далее до автоматизма. Качество формирования навыка – его перенос.

Навыки могут согласовано взаимодействовать, способствуя закреплению друг друга, или противодействовать – тормозить (препятствовать) становлению нового навыка.

- Согласование навыков происходит в случае, если:
 - система движений, входящих в один навык, соответствует системе движений, входящих в другой;
 - реализация одного навыка создает благоприятные условия для выполнения другого (один является средством усвоения другого);
 - действие, которое является конечным в одном навыке, фактически выступает началом (продолжением) в другом.
- Противодействие одного навыка в формировании другого навыка может быть в случае если:
 - система движений одного навыка противоречит системе движения, входящей в другой навык;

- при переходе к формированию нового навыка фактически приходится «ломать» структуру старого, переучивать;
- когда система движений, входящих в один навык, частично содержащийся в другом, уже доведенном до автоматизма, искажает его.

Научение

потенциальное, относительно постоянное изменение в поведении, происходящее в результате приобретения опыта, не вследствие утомления, созревания, приема препаратов, травмы или заболевания.

Опыт в данном случае подразумевает контакт с внешними и внутренними событиями, к которым чувствителен организм, а также участие в них или столкновение с ними.

Признаками изменения в поведении служат действительные или потенциально доступные наблюдению изменения в результате приобретения опыта, которые обеспечивают доказательство тому, что факт научения имел место. При этом следует помнить, что долговременное воздействие опыта не всегда очевидно сразу.

Методологической основой научения выступает теория классического обучения И. П. Павлова, которая получила свое развитие в работах психологов-бихевиористов – Дж. Уотсона, Э. Торндайка, К. Халла, Б. Скиннера и др.

Образования система

см. система образования.

Образовательная среда

совокупность условий, предоставляющих возможность для субъектов осуществлять образовательную деятельность. По И. А. Баевой (2002), система образовательных условий, которые необходимы для практической реализации данной образовательной технологии и миссии данного образовательного учреждения, включая пространственно-предметные условия, систему межличностных (социально-психологических) взаимоотношений между субъектами учебно-воспитательного процесса и пространство разнообразных видов деятельности, необходимых для социализации обучающихся в соответствии с возрастными особенностями развития и индивидуальными интересами обучающихся.

В. Г. Воронцовой (2001) «среда» понимается как «совокупность условий, влияющих на формирование и функционирование человека в обществе, как предметная и человеческая обстановка личности, ее способности, потребности, интересы, сознание, что позволяет рассматривать личность в равной мере и как носителя, и как представителя среды».

- Т. Е. Климова (2000) выделяет следующие компоненты образовательной среды:
 - 1) когнитивный;
 - 2) деятельностно-практический;
 - 3) ценностно-мотивационный;
 - 4) эмоционально-оценочный;
 - 5) личностно-смысловой.

Единство всех компонентов позволяет сформировать обучающемуся собственную жизненную позицию, в которой интегрируется научно-исследовательское мировоззрение, научное мышление, практические знания, умения и навыки, систему ценностей, потребностей и мотивов.

Особое значение имеет психологическая безопасность образовательной среды – осознание и прочувствование (учащимися, родителями, педагогами) образовательной среды как комфортной, не содержащей в себе риски и неспособной причинить вред. Спокойная, доброжелательная атмосфера, внимание, уважение, терпимость, психологическая поддержка,

отсутствие предвзятости, высокий уровень вовлеченности в образовательный процесс всех его участников, солидарность, сотрудничество, обучение навыкам взаимодействия, сопричастность к жизни школы и коллектива, ощущение своей состоятельности в учебной деятельности, соответствующие возрастным и интеллектуальным возможностям ребенка, школьные нагрузки, индивидуальный подход, неформальное общение, взаимопомощь, возможность выразить свою точку зрения, свободное выражение чувств, не причиняющих вред другим, референтная значимость личности в группе, учет личных проблем и затруднений, внимание к просьбам и предложениям – все это выступает факторами, повышающими способность образовательной среды быть безопасной, поскольку каждый из них содержит защитные функции в своих характеристиках.

Как пишет И. А. Баева (2002), *психологически безопасной средой* можно считать такую среду, в которой большинство участников имеют *положительное отношение* к ней и которая характеризуется высокими показателями индексов *удовлетворенности* взаимодействием и *защищенности* от психологического насилия – неуважения, недоброжелательного отношения, неприятия, критики, публичного оскорбления, унижения достоинства, обвинений, угроз, игнорирования, изоляции, чрезмерных требований и принуждения – и психологической травмы. Соответственно психологически безопасное образовательное пространство школы создается за счет образовательной политики (системы мер), направленной на сохранение и укрепление физического, психического и социального здоровья всех субъектов образовательного процесса, опирающейся на их социально-психологическую компетентность (рис. 4).



Рис. 4. Структурная модель психологической безопасности образовательной среды школы (по И. А. Баевой, 2002)

Это обеспечивает, с одной стороны, снижение нервно-психического напряжения и повышение способности к саморегуляции, а с другой стороны, поддерживает единство «Я», увеличивает эмоциональную защищенность и укрепляет психическое здоровье личности. Насыщение каждого из направлений (в горизонтальном – обучение личности конструктивным способам взаимодействия, освоение ею гуманистических ценностей, норм и правил, в вертикальном – формирование социально-психологического комфорта, своей

значимости, личностной позиции) психологическими ресурсами создает психологическую безопасность образовательной среды.

Образовательная технология

концептуальное единство целей, содержания и методов обучения и развития обучающихся, включая их социализацию и индивидуализацию.

Образовательная технология предполагает систему взаимодействия педагога и учащихся в образовательном процессе, построенную на конкретной идее и психолого-педагогическом подходе (традиционном, развивающем, личностно-ориентированном, проблемном и т. д.). Ключевым элементом любой образовательной технологии являются методы обучения и развития. Поэтому дидактически наиболее изученным и известным аспектом проблемы образовательных технологий являются составляющие ее методы обучения, воспитания и развития.

● В нормативном аспекте образовательная технология представляет собой преобразованную имеющуюся теоретическую информацию в предписывающую информацию для педагога и обучающегося или только для обучающегося о конкретных содержательно-процессуальных действиях, которые ему необходимо произвести с целью обеспечения надлежащего образовательного эффекта (Н. В. Бордовская, 2009).

В работе школ, вузов и других образовательных систем используются различные виды образовательных технологий: структурно-логические (задачные), игровые, компьютерные, диалоговые, коммуникативные и тренинговые технологии. Н. В. Бордовская предлагает следующую классификацию образовательных технологий.

По доминирующей целевой направленности образовательного процесса:

● традиционные или предметно-ориентированные технологии, направленные на передачу и усвоение определенной системы знаний, умений и навыков по конкретной учебной дисциплине;

● технологии «полного усвоения» учебной программы, технологии уровневой дифференциации, технологии интенсивного обучения, задачные технологии и пр.;

● интерактивные технологии, направленные на активизацию деятельности самих студентов в образовательном процессе и развитие участников образовательного процесса (в том числе игровые, проективные и рефлексивные технологии, технологии «мастер-класс», технологии самопознания и самооценки, технологии самопрезентации и др.);

● информационные технологии, направленные на овладение студентами новыми средствами поиска, применения и переработки учебной информации, а именно средствами компьютерной техники, сети Интернет, аудио– и видеотехники;

● коммуникативные технологии, направленные на совершенствование способов взаимодействия студентов с людьми и связанные с организацией парной, групповой, коллективной или индивидуальной работы студентов (включая диалогические технологии, технологию организации групповой и коллективной деятельности, технологию сензитивного общения, технологию психологического тренинга и др.).

По структуре образовательного процесса:

● технологии педагогической диагностики;

● технологии целеполагания;

● технологии управления процессом освоения учебной информации, применения знаний на практике, поиска новой учебной информации (информирования, передачи, трансляции, обмена учебной информацией и пр.);

● технологии организации деятельности обучающихся (учебно-познавательной, совместной, парной, коллективной, научно-исследовательской, частично-поисковой, контрольно-оценочной и пр.);

● технологии контроля качества и оценивания результатов образовательной деятельности студентов (технология оценки качества знаний, рейтинговая технология

оценки знаний и др.).

По основным формам организации образовательного процесса:

- технологии чтения лекций (проблемная лекция, лекция вдвоем и др.);
- технологии проведения практических занятий (семинаров и практикумов);
- технологии организации самостоятельной образовательной деятельности обучающихся;

● технологии организации и проведения консультаций;

● технологии проведения экзаменов и зачетов (технология организации мониторинга результативности образовательной деятельности и др.).

По основным видам и формам деятельности преподавателей:

- задачная технология;
- игровая технология;
- технология проектирования;
- технология педагогической мастерской;
- технология тестирования;
- технология общения преподавателя со студентами;
- технология диалогической формы организации учебного процесса;
- технология организации групповой работы студентов.

При выборе или разработке образовательной технологии следует помнить, что образовательная технология работает, если:

а) она существует в описании (по Г. К. Селевко включающее: идентификацию, название, целевые ориентации, особенности содержания образования, процессуальные характеристики, программно-методическое обеспечение) и к ней приложено методологическое, теоретическое обоснование (концептуальная часть);

б) определены приоритетные цели, которые соотнесены с результатом;

в) осуществлена конкретизация цели в системе задач;

г) выполнено проектирование желаемого результата;

д) реализовано моделирование педагогического процесса (действия, операции, их систематизация, упорядочивание, определение методического обеспечения, арсенала педагогических средств);

е) произведен отбор наиболее значимого материала, структурирование содержания, определены ценностные компоненты изучаемого материала;

ж) преподаватель подготовлен к ее реализации;

з) обучающиеся готовы к взаимодействию в рамках данной системы педагогических приемов.

Образовательный процесс

целенаправленная и организованная учебно-воспитательная деятельность преподавателя в единстве с учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Образовательный процесс представляет собой целостную динамическую систему, спланированно реализуемую через единство целей, ценностей, содержания, технологий, организационных форм, диагностических процедур и др. В связи с чем образовательный процесс отражает движение от целей образования к его результатам, приводящее к заранее намеченному изменению состояния, преобразованию свойств и качеств обучаемых (формированию знаний, умений, навыков, появлению психологических новообразований, развитию личности и т. д.).

Психологическое основание образовательного процесса составляет многоплановое и полиморфное взаимодействие его субъектов. Это и собственно учебное или, точнее, учебно-педагогическое взаимодействие (обучающихся, педагогов, родителей), и взаимодействие между собой только обучающихся или преподавателей; это и межличностное взаимодействие, которое может по-разному воздействовать на учебно-педагогическое

взаимодействие.

В содержательном смысле понятие «образовательный процесс» часто употребляется как синоним понятия «образования», характеризуя ход, протекание образовательной деятельности – «...процесс или продукт формирования ума, характера или физических способностей личности...», «...удовлетворение потребностей общества в формировании личности с социально одобряемыми качествами и удовлетворение самой личности в ее развитии и саморазвитии...» (Л. П. Крившенко, 2005). Именно поэтому образовательным является учреждение, осуществляющее образовательный процесс, т. е. реализующее одну или несколько образовательных программ и /или обеспечивающее обучение, воспитание и развитие, в котором наглядно представлены взаимоотношения между участниками образовательного процесса – педагогическими работниками и обучающимися/воспитанниками.

В технологическом смысле образовательный процесс передает совокупность последовательных действий, посредством которых общество через школы, колледжи, университеты и другие институты целенаправленно передает свое культурное наследие – накопленное знание, ценности и навыки – от одного поколения другому. Порядок этих действий (процесс обучения), смена этапов и используемых методик и программ составляет сущность образовательного процесса – путь и форму становления целостной личности, развитие общих, родовых способностей человека, освоение им универсальных способов деятельности и мышления.

Образовательный процесс характеризуется постоянным стремлением к обновлению всех составляющих его частей, прежде всего содержания и основных методов и форм. Инновационность образовательного процесса выступает показателем его современности и результативности. Без обновления преподавание перестает быть для учителя образовательным процессом, так же как без движения вперед (развития) обучающегося его учебная деятельность не может быть обозначена как образовательный процесс. И преподавание, и учение становятся условными и механическими, что постоянно держит ту и другую сторону в нервном напряжении, если педагог не совершенствует содержательную и технологические стороны, не сталкивается с новыми точками зрения, не включен в интеллектуальное сотрудничество, а ученик безучастен, неактивен и не мотивирован на образовательную деятельность.

По отношению к понятию «педагогический процесс» образовательный процесс выступает более широкой категорией. Педагогический процесс – это функциональная характеристика педагогической системы (система условий и принципов построения педагогической работы; содержание и организационные формы обучения и воспитания; средства, способы и методы; контроль и коррекция; результаты и их оценка). Образовательный процесс – понятие многоаспектное и полиструктурное. Оно охватывает и анализ современных функций образования, и опыт преподавателя и обучающихся, и реализацию разнообразных форм общения всех основных субъектов образовательного процесса на разных уровнях, включая родителей и администрацию (в образовательном учреждении и вне его, на уроке и во внеурочной деятельности, в классе и дома, где уже нет педагогического взаимодействия, но продолжается образовательная деятельность), создание адекватной образовательной среды, т. е. все поле жизнедеятельности человека, где происходит целенаправленное и специально организованное активное становление и развитие личности.

Обучение

в широком смысле целенаправленный, социально и индивидуально обусловленный, педагогически организованный процесс развития личности обучаемых, происходящий на основе *овладения* системой научного знания и способами деятельности, формирования научной картины мира на основе всего богатства достижений духовной и материальной

культуры человечества. В узком смысле – это способ организации образовательного процесса на основе взаимодействия учителя и учащихся. При этом учитель:

- преподает – целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания;
- руководит процессом освоения знаний, навыков и умений;
- создает условия для развития личности учащихся (памяти, внимания, мышления).

Ученик:

- учится – овладевает передаваемой информацией и выполняет учебные задания с помощью учителя, совместно с одноклассниками или самостоятельно;
- пытается самостоятельно наблюдать, сравнивать, мыслить;
- проявляет инициативу в поиске новых знаний, дополнительных источников информации (справочник, учебник, Интернет), занимается самообразованием.

Процесс овладения знаниями, умениями и навыками происходит в двух основных вариантах: репродуктивном (воспроизводящем) и продуктивном (творческом). При репродуктивном варианте построения процесса обучения на первом этапе происходит *понимание* учебной информации. Понимание включает в себя формулирование условий и противоречий, восприятие сообщаемых фактов и их осмысление (анализ, установление взаимосвязей, выделение существенного, сравнение и т. д.). На втором этапе основное из понятого (исходные положения, доказательства, выводы) удерживается учеником в памяти, что требует особой мнемической деятельности на основе разнообразных механических или логических приемов запоминания, системы построения изученного. Запоминание и уверенное воспроизведение изученного приводит к *усвоению* материала. Часть материала остается на уровне понимания или усвоения. Наиболее важный материал переводится на третий уровень – *овладения*, требующего отработки применения, использования усвоенного либо на уровне действия по образцу (репродуктивном), либо на алгоритмичном уровне (уровне умений, компетентностном), либо на эвристическом (творческом) уровне. На этом этапе необходимые умения отрабатываются на основе многократных повторений действия (упражнений) и в разнообразных ситуациях. Без третьего этапа любое знание, предполагающее формирование конкретных умений, остается незавершенным.

Продуктивный вариант обучения содержит ряд дополнительных элементов (логическое и творческое предвосхищение, выдвижение и проверка гипотез, перебор и оценка вариантов и т. д.). Он включает ориентировочный, исполнительский и контрольно-систематизирующий этап. Ориентировочный этап включает частично или полностью самостоятельное формулирование условий задачи на основе обозначенных педагогом противоречий, проблемы, анализ условий задачи, воспроизведение (или восполнение) необходимых для решения знаний, прогнозирование процесса поиска, формулирование гипотезы и составление плана (проекта, программы) решения. На исполнительском этапе предполагаются попытки поиска решения на основе известных способов, переконструирование плана решения и нахождение нового способа, решение новыми способами, проверка решения и оценка рациональности (эффективности) выбранного варианта решения. Контрольно-систематизирующий этап направлен на введение полученного знания (способа) в имеющуюся систему знаний и выход на новые проблемы. Таким образом, продуктивный вариант обучения содержит и добывание, и применение знаний, и определение отношений, нося поисковый характер. В нем стимулируются самоанализ, саморегуляция, инициатива, развитие прогностических и конструктивных (проективных) способностей.

Оперантное обусловливание

тип научения, который предполагает рост вероятности появления какой-либо реакции вследствие подкрепления. Естественнонаучной базой теории стала концепция условных рефлексов И. П. Павлова (ассоциативно-рефлекторная теория). Свое обоснование явление

оперантного обусловливания (Б. Скиннер) получило в рамках поведенческой психологии (бихевиоризма) в продолжение развития теории классического обусловливания.

Подкреплением называется эффект, который порождается воздействием стимула, вызывающего ту или иную реакцию, в связи с чем сам стимул обозначается как подкрепляющий. Если подкрепляется какое-либо действие, то оно фиксируется и затем воспроизводится с большей легкостью и постоянством. Например, проявление оперантного обусловливания у животных фиксируется в следующем: животное свободно передвигается и «оперирует» в окружающей среде до тех пор, пока случайно не наталкивается на то действие, которое позволяет ему добраться до пищи. Именно это действие впоследствии становится более вероятным, так как приводит к благоприятным последствиям. Таким образом, поведение регулируется подкрепляющими стимулами (например, получение пищи), которые следуют за данным вариантом поведения.

Подкрепление может ставить своей целью увеличение вероятности реакции: либо усиливая, либо ослабляя (сводя к минимуму) поведение. В том случае, если увеличение вероятной реакции происходит, когда стимул добавляется к ситуации, его обозначают как позитивный. В том случае, когда усиление воздействия достигается за счет удаления стимула из ситуации, его обозначают как негативный. По мнению Б. Ф. Скиннера (автора данной идеи), такое оперантное поведение играет большую роль в жизни людей (чем респондентное, *классическое обусловливание*). Человеческая деятельность не является рефлекторной, она зависит от того, какой опыт есть у человека в отношении того, что следует за тем или иным действием: поощрение или наказание, выгода или потеря (рис. 5). Вознаграждение (выгода) и облегчение (избегание напряжения) способны усилить поведение. Кара (воздействие с помощью авersive/неприятных стимулов) и наказание (утрата, потеря чего-либо) способны ослабить поведение. Считается, что в отличие от наказания, воздействие авersive стимулов более продуктивно при необходимости ослабления (модификации) нежелательного поведения. К авersive (от лат. *Aversatio* – отвращение) стимулам относятся любого рода воздействия, вызывающие у человека неприязнь, отвращение, крайне неприятные, болезненные ощущения. В качестве авersive стимула могут выступать: а) физические наказания; б) лекарственные препараты, вызывающие головную боль, тошноту, рвоту; в) весьма чувствительное, хотя и не представляющее опасности для здоровья и жизни воздействие (внезапный громкий шум, ожог, удар электрическим током и т.п.). В педагогической психологии и педагогике отношение к авersive стимулам далеко не однозначное, что определяется этическими соображениями, не допускающими применения принуждения и насилия над человеком.



Рис. 5. Взаимосвязь стимулов и поведенческих реакций.

В образовании в учебной ситуации в качестве:

- *вознаграждения* могут использоваться похвала, отметки, возвышение (рейтинг) и т. д.;

- *облегчения* — избегание в учебной деятельности гнева, насмешки, неудачи, например за счет замены публичного выступления на письменный доклад, если учащийся стесняется;

- *кары* – воздействия, которое вызывает либо болезненные (физические наказания), либо неприятные ощущения (например, усталость, когда при несделанной или плохо сделанной работе необходимо переделать, сделать дополнительно, сделать в два или три раза больше);

- *наказания* — штраф, лишение чего-либо (например, запрет на игру в компьютер в течение недели или отказ от покупки обещанного подарка).

Можно выделить несколько условий эффективного формирования методом подкрепления.

1. Система подкреплений не должна быть противоречивой. Например, ребенок капризничает и требует конфету. Мама раздражается и, как правило, не дает. Однако иногда она сдается и уступает, подкрепляя тем самым его капризы. Ребенок получает сигнал, что если хныкать достаточно долго, то мама может уступить.

2. Подкрепления должны быть ориентированы на потребности субъекта. Люди, умеющие делать подарки и всегда знающие, что подарить своим близким, неизменно пользуются большим на них влиянием.

3. Подкрепление должно быть своевременным и отмечать любой малейший прогресс. Если вы учите играть в теннис и пытаетесь выработать определенный удар, то вовремя сказанное слово тренера очень сильно влияет на освоение навыка. Другой пример: родители, наказывая за плохую учебу, отбирают у сына возможность пользоваться компьютером. Через некоторое время в его оценках появляются не одни «двойки», а «тройки» и даже одна «четверка». Родители решают, что, пока не будет стойких четверок, никаких послаблений сыну не видать. Через некоторое время оценки мальчика становятся прежними. Неподкрепленное усилие тут же сходит на нет.

4. Позитивные подкрепления должны преобладать над наказаниями.

Ориентировочная основа действий

алгоритм (системное описание) цели, плана и средств последовательного выполнения предстоящих или выполняемых действий и операций, необходимых для формирования умения в ходе обучения. Термин введен П. Я. Гальпериным в рамках концепции поэтапного формирования умственных действий.

Ориентировочная основа имеет особое значение при формировании умений и навыков. От того, какой тип ориентировочной основы выбран педагогом, зависит скорость и качество процесса формирования умения. Этот выбор зависит от многих условий (материала, совокупности и степени сложности операций, которые необходимо освоить, подготовленности обучающихся), поэтому само действие может быть простым, а ориентировочная основа сложной и развернутой.

- Ведущими характеристиками ориентировочной основы выступают:

- степень полноты (полная, неполная, избыточная);

- способ получения (выделяется самостоятельно или дается в готовом виде);

- степень обобщенности (обобщенная или конкретная).

Сочетания тех или иных характеристик ориентировочной основы между собой позволяют выделить разные типы ориентировочных основ, каждый из которых создает свои условия для формирования умений и навыков.

В настоящее время выделено и изучено три типа ориентировочной основы.

Первый тип характеризуется неполной ориентировочной основой (низкой обобщенностью, отсутствием целостного круга представлений об изучаемом явлении),

ориентиры в ней представлены в конкретном виде, показан конечный результат и образец, ориентиры выделяются обучающимся самостоятельно путем проб, а процесс формирования действия идет медленно и с большим количеством ошибок. Выполнение действия страдает при малейшем изменении внешних условий.

Второй тип ориентировочной основы характеризуется наличием всех условий для выполнения действия. В готовом виде дается полная программа последовательных операций (алгоритм) в конкретной форме (на примере частного случая). Формирование умения идет быстро и безошибочно. Сформированное действие достаточно устойчиво, однако плохо переносится на новые условия. Отсутствие переноса за границы сходных конкретных условий свидетельствует об отсутствии качественных сдвигов в формировании профессионала.

Третий тип ориентировочной основы отличается полнотой и обобщенностью (отражает характеристики целого класса явлений). Составляется ориентировочная основа самостоятельно для каждого конкретного случая при помощи общего метода, который дается преподавателем. Сформированное на основе этого типа умение отличается быстротой и безошибочностью, а также большой устойчивостью и широтой переноса на новые условия. Перенос возможен благодаря общему методу и умению наметить полную ориентировочную основу для любого нового задания (умеет проанализировать внутреннюю структуру нового объекта).

- В зависимости от типа ориентировочной основы подбирают методы обучения.

Педагогическая задача

результат осознания педагогом цели обучения или воспитания, а также условий и способов ее реализации на практике, в ходе которого осуществляется познание и преобразование педагогической реальности. У человека как субъекта и объекта взаимодействия с педагогом в результате решения педагогической задачи должно появиться новообразование в форме знания, умения или качества личности. Педагогическая задача является элементарной единицей педагогического процесса, решение которой отражает уровень профессионализма или мастерства учителя.

В соответствии с представлениями о целостном педагогическом процессе понятие «педагогическая задача» выступает родовым по отношению к понятиям «дидактическая задача» и «воспитательная задача». Дидактические задачи – это задачи управления учебно-познавательной деятельностью, т. е. учением. В них, по мнению В. И. Загвязинского, в педагогической задаче всегда заключено противоречие между ее исходной и перспективной сторонами. Решение дидактических задач должно подвести учащихся к умелому оперированию учебными задачами, поскольку обучение в конечном счете направлено на собственное отрицание, на снятие обучения в учении. Воспитательные задачи связаны с формированием личности, привитием культурных и нравственных ценностей, с разрешением противоречий индивидуального и общественного порядка.

Психологический анализ деятельности учителя, проведенный Ю. П. Поваренковым, позволил ему выделить две группы профессиональных педагогических задач – задачи профессиональной деятельности (задачи по обучению, воспитанию и развитию) и задачи профессионального становления личности педагога (Ю. П. Поваренков, 1999, с. 88). Как указывает сам автор исследования, данная классификация не является абсолютно новой. В той или иной форме она обнаруживается во многих исследованиях, в которых определяются так называемые задачи на «формирование» и «функционирование», задачи учебные и практические и т. д. Однако ее ценность при всей простоте состоит в максимальном охвате всего спектра педагогических задач: от задач, связанных с подготовкой и организацией урока, адекватной оценки знаний, стимулирования познавательной активности до задач профессионального становления субъекта педагогической деятельности, формирования его профессиональной идентичности.

Н. В. Бордовская выделяет следующие виды педагогических задач:

- задачи педагогической диагностики (изучение типа характера, личности, мышления, стиля поведения или общения и др.);
- задачи по проектированию содержания и отбору способов деятельности учеников;
- задачи по выбору приемов и методов воздействия на ученика;
- задачи по организации деятельности учащихся;
- задачи по формированию общественного мнения коллектива;
- задачи по переориентации ученика;
- задачи по изменению отношения к учению;
- задачи по закреплению привычки, интереса;
- задачи по усилению самоконтроля слов и действий у ученика;
- задачи по росту самостоятельности;
- задачи на развитие и проявления творчества;
- задачи на повышение ответственности, дисциплинированности и развития нравственных качеств личности;
- задачи по педагогическому стимулированию;
- задачи по самовоспитанию.

Вне зависимости от класса, типа и уровня сложности все педагогические задачи имеют общее свойство, связанное с тем, что они являются задачами социального управления. В связи с этим, рассматривая процедуру решения педагогической задачи, необходимо исходить из того, что ее цель достигается в результате решения частных познавательных и практических задач. Эти частные задачи и есть этапы решения педагогической задачи в целом. Таких этапов четыре:

- 1) постановка педагогической задачи на основе анализа ситуации и конкретных условий;
- 2) конструирование способа педагогического взаимодействия (воздействия);
- 3) осуществление плана решения педагогической задачи на практике;
- 4) анализ результатов решения педагогической задачи.

Способ решения задачи – это некоторая система последовательно осуществляемых операций (процедур), приводящих к решению задачи. Он может иметь алгоритмический и квазиалгоритмический вид в зависимости от степени жесткости детерминации последующих операций. Для большинства педагогических задач характерен квазиалгоритмический способ решения. Решение любой педагогической задачи, пишет Н. Н. Кашапов, начинается с анализа сложной, объективно существующей ситуации, требующей выделения объективных обстоятельств и существенных элементов проблемы (Н. П. Кашапов, 2000, с. 57). Анализ ситуации завершается синтезом, результат которого проявляется в формировании у учителя когнитивной схемы о наиболее предпочтительной последовательности профессиональных действий, а также оптимальных средств, необходимых для решения педагогической задачи. Адекватно организованный анализ ситуации направлен не на само педагогическое явление, а на причины, породившие его, или условия и требования, которые необходимо учесть в ходе решения. В этом случае от педагога требуется способность предвидения и нахождения новых решений. Присутствие в ходе решения педагогической задачи антиципации (догадки) и прогностических действий (предвидения) – один из наиболее существенных показателей мыслительной деятельности педагога, поскольку в нем отражается «опережение текущих событий» (Мазилев, 1981).

Данная характеристика когнитивных действий учителя максимально сближает, если не отождествляет, процесс познания в педагогической деятельности с собственно диагностической как на функциональном уровне (содержательном), так и категориальном.

Исследования, проведенные А. А. Смирновым и М. А. Щениковым (1999) по изучению индивидуально-психологических детерминант педагогической деятельности, показали, что опыт решения педагогических задач фиксируется у педагога в форме субъективной классификации. При встрече с новой задачей педагог осуществляет ее категоризацию, что

способствует актуализации необходимых для ее решения компонентов профессионального опыта: когнитивных, операциональных, эмоционально-мотивационных и т. д. Таким образом, индивидуальное своеобразие решения педагогических задач обуславливается знаниями педагога, неповторимостью опыта и комплексом его индивидуально-психологических характеристик.

Следует помнить, что любая педагогическая диагностическая задача является психодиагностической, если она направлена на распознавание состояния психической системы и ее отдельных элементов, обуславливающих те или иные особенности поведения и деятельности школьника.

Очень часто под педагогической задачей понимается «материализованная ситуация воспитания и обучения, характеризующаяся взаимодействием педагогов и воспитанников с определенной целью» (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов, 2002), т. е. педагогическая ситуация. Однако *педагогическая ситуация* определяет лишь комплекс условий, при которых начинается педагогическая задача. Эти условия могут быть полными/неполными, необходимыми, достаточными, способствуя или препятствуя успешному решению задачи. Педагогическая ситуация, как и любая проблемная ситуация, лишь формулирует противоречие, предполагая некую исходную данность. Она только зарождается на уровне педагогической ситуации, которая детерминирует последующие формы активности педагога, такие как планы, программы, модели деятельности, организующие процесс принятия решения и трансформирующие проблемную ситуацию в педагогическую задачу за счет формулирования условий и вопроса, на который необходимо найти ответ. В ходе ее решения педагог обнаруживает, какой информации ему недостает, достраивает условия, преобразует реальность и данность, тем самым пытаясь решить возникшее противоречие.

Педагогическая система

совокупность всех взаимосвязанных структурных компонентов, таких как цели образования, субъекты педагогического процесса (педагог и учащиеся, их индивидуально-личностные характеристики), предмет их совместной деятельности, содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура), методы и формы педагогического процесса и материальная база, средства педагогической коммуникации.

В. П. Беспалько (2002) представляет следующую взаимосвязанную совокупность вариантных элементов педагогической системы:

- 1) учащиеся;
- 2) учителя;
- 3) цели воспитания (общие и частичные);
- 4) содержание воспитания;
- 5) процессы воспитания и обучения;
- 6) технические средства обучения;
- 7) организационные формы воспитательной работы.

Основной характеристикой педагогической системы является то, что отсутствие любого из компонентов, а часто и элементов, ведет к ликвидации самой педагогической системы, и никакой из них не может быть выражен через иной элемент или их совокупность. Другим признаком выступает синергетический эффект, заложенный в педагогической системе.

Педагогическая оценка

специфический вид деятельности преподавателя, позволяющий установить степень достижения целей образовательного процесса (например, усвоение обучающимся учебного содержания или эффективности самостоятельной работы обучающегося), включающий ряд

стадий, начиная с парциальной оценки и заканчивая интегральной оценкой в педагогической характеристике учащегося.

Место оценивания в развитии образовательной системы уникально, так как именно оно является наиболее очевидным показателем уровня школьного образования, основным индикатором диагностики проблем обучения/воспитания и средством осуществления обратной связи. При этом под системой оценивания понимается не только шкала, которая используется при выставлении оценок, и ситуации оценивания, но в целом механизм контрольно-диагностической связи между учителем, учеником и родителями по поводу учебной деятельности ребенка, равно как и его умения объективно определить свои успехи и неудачи. В общем, система оценивания и самооценивания – это естественный механизм саморегуляции образовательного процесса, что определяет его исключительную важность.

Объектом педагогического оценивания может быть как отдельный обучающийся, так и процессуальные/результативные компоненты его активности (учеба, поведение, особенности подготовки к чему-либо и др.). Однако следует помнить, что любая педагогическая оценка проводится с учетом истории оцениваемого события (жизни, подготовки, условий), целей и задач образовательного процесса, которые должны были быть достигнуты или решены, особенностей учащегося, характера заданий, с которыми он должен справиться, и всех релевантных аспектов домашней и школьной обстановки. Объектом педагогической оценки не могут быть способности и личностные качества, динамика развития и формирования психологических сфер школьника. Эта область относится к сфере психологического оценивания.

Педагогическая оценка отличается от других видов оценки не только ориентацией на школьную среду, но и своей методологией. Эти методологические различия выражаются в более широком использовании оценочных (рейтинговых) шкал, наблюдательных методов, критериально-ориентированных мер и «динамических» (тест-обучение-тест) подходов. А также в поиске средств так называемого недискриминационного педагогического оценивания, т. е. в попытках разработать и обосновать методы, которые, с одной стороны, не лишали бы отдельных учеников возможности продемонстрировать присущие им способности, а с другой – давали бы значимую для образовательного процесса информацию (адекватности используемого содержания образования, приемов, моделей, заданий, качества педагогической деятельности и т. д.). Другим отличительным признаком педагогической оценки является то, что она выступает одним из ведущих регуляторов поведения и деятельности ребенка, средством непосредственного руководства учением учащихся. Существует прямая зависимость между характером оценочных воздействий педагога и самочувствием ребенка, его настроением, продуктивностью его деятельности. Если оценки (положительные или отрицательные) на протяжении значительного периода повторяются, то, естественно, повторяются и вызываемые ими чувства. На фоне хорошего эмоционального состояния, обусловленного преимущественно положительными оценками, создается благоприятная почва для формирования познавательных мотивов учения, развития трудолюбия.

Следует различать такие формы педагогического оценивания, как оценка и отметка (балл). *Оценка* включает в себя квалификацию степени развитости определенной характеристики (например, обученности) у оцениваемого лица, а также количественную и качественную оценку его действий или результатов деятельности. В первую очередь, оценка – это процесс, деятельность (или действие) оценивания, осуществляемая человеком. От оценки зависит вся наша ориентировочная и вообще любая деятельность в целом. Точность и полнота оценки определяют рациональность движения к цели. *Отметка (балл)* является результатом процесса оценивания, деятельности или действия оценивания, их условно-формальным отражением. Она характеризует в баллах абсолютные и относительные успехи ученика: абсолютные в том смысле, что сама по себе отметка свидетельствует о качестве знаний или поведения школьника, а относительные потому, что, пользуясь отметками, можно сравнивать их у разных детей. Отметка – это педагогический стимул, сочетающий в

себе свойства поощрения и наказания: хорошая отметка – поощрение, а плохая – наказание.

Разграничение данных понятий крайне важно для более глубокого понимания психолого-педагогических, дидактических и воспитательных аспектов оценочной деятельности педагогов. Именно под влиянием объективного оценивания у школьников создается адекватная самооценка, критическое отношение к своим успехам. Поэтому значимость оценки, разнообразие ее функций требуют поиска таких показателей, которые отражали бы все стороны учебной деятельности школьников и обеспечивали их выявление. Отождествление оценки и отметки с психологической точки зрения будет равносильно отождествлению процесса решения задачи его результату.

Выделяют пять видов педагогической оценки: экзамен (устный или письменный), тестирование, собеседование, портфолио и процессуальная оценка.

Экзамен — вид проверки, предполагающий демонстрацию своих знаний и умений. В устной форме ориентирован на публичное представление знаний, способности синтезировать информацию, которой владеет обучающийся, и объяснять ее в ситуации контроля. Письменный экзамен является оценочной процедурой, предусматривающей предъявление учащемуся определенных достаточно широких вопросов с целью получения свободного развернутого письменного ответа или выбора варианта ответа из данных (множественного выбора) в ограниченный период времени. В последнем случае экзамен воспроизводит ситуацию тестирования.

Тестирование – это форма измерения знаний учащихся, контроля степени сформированности умений и навыков, основанная на применении стандартизированных вопросов и задач и предполагающая простую процедуру оценивания. Наиболее широкое распространение получили тестовые задания, использующие форму альтернативного выбора правильного ответа из нескольких правдоподобных, написания очень краткого ответа (заполнения пропусков), дописывания букв, цифр, слов, частей формул и т. п.

Традиционно в педагогическом тестировании выделяют два типа тестов: тесты обученности и тесты успешности (достижений), которые могут быть стандартизированными и нестандартными. Стандартизированные педагогические тесты разработаны профессионалами и прошли процедуру педагогической квалитметрии (например, тесты ЕГЭ). К нестандартным относят педагогические тесты, разработанные самими педагогами и применяющиеся ими на своих занятиях как авторский контрольно-оценочный материал. *Тесты обученности* используются на всех этапах образовательного процесса и обычно включают задания, предполагающие выбор из нескольких вариантов (закрытого типа). С их помощью можно провести быстрый опрос обучающихся всего класса и за несколько минут получить срез обученности всех учащихся, т. е. эффективно обеспечить предварительный, текущий, тематический и итоговый контроль знаний, умений, учет успеваемости, академических достижений. Кроме того, несомненным плюсом является то, что систематическое применение тестов обученности вынуждает обучающихся готовиться к каждому уроку, работать систематически, чем и решается проблема эффективности и необходимой прочности знаний. *Тесты успешности* чаще всего используются как итоговый контроль. Они включают несколько десятков заданий, стремясь наиболее полно охватить все основные разделы курса. При этом применяются два вида заданий: а) требующие от учащихся самостоятельного составления ответа (задания с конструктивным типом ответа); б) задания с выборочным типом ответа. В последнем случае учащийся выбирает из числа предъявленных ответов, который он считает правильным.

Тестирование является одной из наиболее технологичных форм проведения автоматизированного контроля с управляемыми параметрами качества. Оно позволяет преодолеть субъективизм при оценивании учебных достижений, а также создать единую основу для сравнения получаемых результатов в различных классах, группах, школах. В этом смысле ни одна из известных форм контроля знаний учащихся с тестированием сравниться не может, в связи с чем многими педагогами тестовое задание, характеризующееся возможностями за короткое время и с помощью простых испытаний

определить индивидуальные учебные результаты, стало восприниматься как панацея в повышении качества и уровня образования. Но абсолютизировать возможности тестовой формы нет никаких оснований. Во-первых, для объективного контроля при тестировании необходимо придерживаться строгих правил формулирования заданий и инструкций. В противном случае результат тестирования может быть искажен. К таким правилам прежде всего относятся следующие:

- все утверждения должны быть четко и ясно сформулированы, не иметь двойного значения, быть грамматически правильными и конкретными;
- уровень заданий должен соответствовать задачам, решаемым в ходе освоения содержания дисциплины, т. е. уровню подготовки;
- не должны использоваться двойные отрицания, затрудняющие выбор правильного ответа и адекватное восприятие инструкции; нежелательно вообще использование отрицания в формулировках;
- задания должны репрезентативно отражать материал, но не точно его копировать из учебника; буквальное перенесение задания из учебника в тест допускается, если необходимо дословное запоминание материала;
- правильные ответы среди всех предлагаемых должны размещаться в случайном порядке;
- неправильные варианты должны конструироваться на основе типичных ошибок, быть однородными, однопорядковыми и максимально правдоподобными;
- следует избегать оценочных суждений в вариантах ответов, например таких, как никогда, всегда, никто, невозможно и т. д.;
- нельзя включать ответы, неправильность которых на момент тестирования не может быть обоснована учащимися;
- ответы на одни вопросы не должны быть подсказками для ответов на другие;
- вопросы не должны содержать «ловушек».

После тестирования необходимо провести обсуждение вариантов с обучающимися и пояснить сложные моменты.

● Во-вторых, не все необходимые характеристики усвоения можно получить средствами тестирования. Такие, например, показатели, как умение конкретизировать свой ответ примерами, знание фактов, умение связно, логически и доказательно выражать свои мысли, некоторые другие характеристики знаний, умений, навыков диагностировать тестированием невозможно. Кроме того, тестирование предполагает особую форму представления материала и задействование специфических мыслительных процессов. Некоторым детям, например испытывающим трудности в анализе или выделении существенных признаков, трудно справляться с такими видами заданий, как выбор правильного варианта из предложенных, в то же время при открытой форме ответа они демонстрируют успешные результаты. Это значит, что тестирование должно обязательно сочетаться с другими (традиционными) формами и методами проверки. Правильно действуют те педагоги, которые, используя письменные тесты, дают возможность обучаемым устно обосновывать свои ответы.

С этой точки зрения для оценки особенностей протекания сложных мыслительных процессов может быть использована одна из разновидностей тестирования – тест-эссе. Эссе предполагает создание текста (рассказа) на заданную тему, определенного размера, в котором требуется ответить на поставленный вопрос. Основными требованиями при использовании эссе как средства педагогической оценки выступают: 1) конкретность вопросов при формулировании задания (описать, нарисовать, объяснить...); 2) побудительная сила заданий, которые должны стимулировать к демонстрации знаний и умений; 3) значительный временной ресурс, который должен быть достаточным, а не ограниченным при выполнении задания.

Собеседование – форма испытания, при которой аттестуемый отвечает на вопросы и выполняет задания (выставка, демонстрация, показ, рассуждение, конструирование и т. д.).

Основная цель собеседования – оценить в ходе очного взаимодействия уровень подготовленности соискателя, его представления об области собеседования, сделать вывод о степени компетентности, мотивированности. В связи с тем, что собеседование довольно субъективная форма педагогического оценивания, для ее проведения обязательно должна быть четко прописана процедура и критерии оценивания, с которыми заранее можно познакомиться.

Портфолио – вид аттестации, предполагающий отслеживание достижений обучающихся и использующийся в качестве базиса фиксирования изменений. Портфолио включает коллекцию работ (достижений) за определенный период времени, которая оценивается либо с точки зрения прогресса обучающегося, либо с точки зрения соответствия учебной программе и стандартам обучения. Это может быть собрание достижений учащегося от начала обучения до конечного этапа по отдельной дисциплине или некоему циклу, позволяющее отследить результаты обучения и создать базу для оценки происходящих в образовательном процессе сдвигов. В портфолио могут входить разные виды информации. Наиболее часто его содержание составляют одноплановые (контрольные, тесты) или разноплановые материалы (домашние работы, тесты, выполненные в аудитории пятиминутные работы, сочинения, лабораторные работы, видео– или аудиозаписи работы обучающихся, проекты и т. д.). Как и при собеседовании, чтобы использовать портфолио как вид педагогической оценки, необходимо разработать критерии оценивания.

Процессуальная оценка – оценка процесса выполнения задания (например, особенностей пения при прослушивании, вождения или выполнения курсовой работы – в виде отзыва научного руководителя).

Независимо от вида педагогической оценки, разработка процедуры оценивания складывается из четырех этапов: 1-й этап – выяснение оснований оценки (содержание материала); 2-й этап – определение того, что будет оцениваться (предмет оценки); 3-й этап – разработка критериев для оценки; 4-й этап – разработка заданий для оценки. Первый этап ориентирует преподавателя на цели образования: чему нужно учить и, следовательно, что необходимо оценивать. В этом смысле педагогические цели – это представления об ожидаемых достижениях обучающихся за определенный промежуток (урок, модуль, неделя, четверть, полугодие и т. д.). Второй этап реализуется с учетом описанных в педагогических задачах моделях действия, освоенных или неосвоенных обучающимся (например, должен уметь *формулировать, решать, описывать, использовать и т. д.*) и конкретизированная именно в тех объемах, которые должны быть продемонстрированы («уметь формулировать два закона Дарвина», «раскрывать понятие с использованием 1–2 примеров», «перевести текст 500–600 слов, допустив не более двух ошибок» и др.). На третьем этапе разрабатываются основные и дополнительные критерии оценивания, включая описание процедуры квалифицирования результатов (выставление баллов и/или отметки за каждый критерий и за общий результат). После чего могут разрабатываться сами задания.

Разработка критериев должна производиться с учетом основных требований к педагогической оценке:

- объективности – оценка должна показывать соотношение между реально достигнутыми результатами и теми, которых требовалось достичь, согласно программе, предусматривать исключение предвзятости;
- валидности – оценка должна производиться на основании четкого соответствия заданий тому, что действительно оценивается;
- надежности – оценка должна сводить к минимуму посторонних влияний;
- справедливости – оценка должна учитывать вложенный обучающимся труд;
- толерантности – оценка должна исключать дискриминацию человека, которого оценивают.

Эти требования должны реализовываться на фоне права личности на конфиденциальность оценивания.

Такие требования к процедуре педагогического оценивания и разработке критериев педагогической оценки связаны с тем, что широко известен ряд типичных субъективных тенденций или ошибок оценивания, которые негативно сказываются на обучающихся и могут приводить к дидактогениям. К наиболее распространенным среди них относят:

- ошибки великодушия (выставление педагогом завышенных оценок);
- ореол (предвзятость педагогов, которая проявляется в тенденции оценивать положительно тех школьников, к которым они лично относятся положительно, соответственно, отрицательно оценивать тех, к которым личное отношение отрицательное);
- центральная тенденция (проявляются у педагогов в стремлении избежать крайних оценок);
- контраст (знания, качества личности и поведение обучающегося оцениваются выше или ниже, в зависимости от того, выше или ниже выражены те же характеристики у самого педагога; например, менее собранный и организованный преподаватель будет выше оценивать обучающихся, отличающихся высокой организованностью, аккуратностью и исполнительностью);
- близость (педагогу трудно сразу после «двойки» ставить «пятерку», при неудовлетворительном ответе отличника учитель склонен пересмотреть свою отметку в сторону завышения);
- логические ошибки (вынесение сходных оценок разным психологическим свойствам и характеристикам, которые кажутся им логически связанными; например, типичной является ситуация, когда за одинаковые ответы по учебному предмету нарушителю дисциплины и примерному в поведении школьнику выставляют разные оценки).

Педагогическая технология

(в определении ЮНЕСКО) системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования. По В. П. Беспалько, педагогическая технология – это систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса. Проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике.

В настоящее время существует несколько подходов к определению понятия «педагогической технологии». Один из самых распространенных связан с трактовкой «технологии» как процессуальной категории, в связи с чем педагогическая технология определяется как совокупность *операций* (актов педагогической деятельности), осуществленных определенным *способом* в определенной *последовательности*, из которой складывается *процесс*.

В другом понимании дефиницией «технология» обозначают прикладную область теоретического знания, описывающую закономерности и правила построения процедур преобразующего взаимодействия с объектами различной природы, наиболее типичных для современного человека – технология сельскохозяйственного или химического производства, технология экологической переработки промышленных отходов, технология строительства коттеджей и пр. Применительно к педагогической технологии речь идет о «технологии обучения» как области научного знания, раскрывающей психологические и педагогические закономерности конструирования процесса обучения на уровне содержания, форм взаимодействия преподавателя с обучающимися, контроля и оценки результатов. Это знание позволяет педагогам работать технологично.

Как указывает Н. В. Бордовская термином «педагогическая технология» раскрываются:

1) этапы достижения педагогической цели, отбор которых определяется логикой решения педагогической задачи – логикой реализации педагогической закономерности применительно к содержательной специфике педагогической задачи;

2) принципы отбора средств достижения поставленной педагогической цели для каждого этапа работы педагога и логика смены этих принципов в организации педагогической деятельности при переходе с одного этапа на другой;

3) система приемов и операций, используемых педагогом на каждом этапе в процессе достижения поставленной цели, а также основания для их отбора и систематизации на каждом этапе.

Соответственно, основными признаками (свойствами) педагогической технологии служат:

- технологичность как качество педагогической деятельности, которая позволяет гарантированно производить заданные преобразования;

- воспроизводимость системы профессионально-педагогических действий, позволяющая транслировать продуктивный педагогический опыт и достигать гарантированного результата;

- действенность как педагогическая процедура, имеющая специфические социально-антропологические, стратегические, логические, инструментальные предпосылки и основания, обеспечивающие возможность воспроизводства запланированных действий (включая системность и цикличность педагогических действий в достижении определенного типа педагогических задач, построение логической последовательности педагогических действий и операций, обеспечивающих продуктивность педагогического процесса и оптимальности затрат при достижении поставленной цели, целенаправленное управление педагогическим процессом и т. д.);

- возможность нормирования способов педагогической деятельности.

По своей структуре педагогическая технология должна включать:

1. Определение цели действий преподавателя (через планируемые результаты, выраженные в действиях (знаниях, состояниях и пр. студентов), отражающей его стратегию.

2. Научное обоснование выбранной стратегии действий преподавателя в виде идеи, принципа, теории или концепции (или их разных сочетаний), принципов отбора средств достижения поставленной педагогической цели для каждого этапа работы педагога и логика смены этих принципов в организации педагогической деятельности при переходе с одного этапа на другой.

3. Описание последовательности педагогических действий (этапов достижения педагогической цели, отбор которых определяется логикой решения педагогической задачи) и обоснование выбранной логики достижения поставленной цели с описанием этапов, методов и операций на каждом этапе.

4. Описание системы приемов и операций, используемых педагогом на каждом этапе в процессе достижения поставленной цели, а также основания для их отбора и систематизации на каждом этапе.

5. Прописанный технологически возможный диапазон изменений, который преподаватель может произвести (в содержании, в развитии студентов, в опыте общения с людьми и др.) с опорой на поэтапное применение предлагаемой системы действий и операций.

6. Описание условий и параметров оценки эффективности всей системы действий преподавателя, а возможно, и деятельности студентов в рамках предлагаемой технологии как возможность их воспроизведения другими субъектами при соблюдении перечисленных условий.

Структура педагогической технологии задает последовательность ее проектирования. При этом независимо от того, по какому пути проектируется педагогическая технология (на основе обобщения педагогического опыта и описания процедуры, средств и инструментов достижения педагогической цели или интерпретации той или иной педагогической теории или концепции, ее операционализации), ее создание включает ряд этапов.

I этап связан с определением цели создания новой педагогической технологии (определение сути новшества в содержании, формах организации или общении, направление

и диапазон программируемых (желаемых) изменений).

II этап включает описание цели в характеристиках деятельности (систему основных задач для преподавателя и обучающегося – в результате должен будет знать и уметь делать, понимать, относиться и пр.).

III этап направлен на конкретизацию структуры содержания, которая четко определит информационные составляющие и методическую систему, в рамках которой содержание будет реализовываться, установит логику взаимосвязей частей содержания.

IV этап подразумевает осмысление содержания с позиции системы конкретных заданий для преподавателя и обучающегося.

V этап предполагает выбор стратегии и логики реализации педагогической цели, адекватной соответствующему содержанию и составу обучающихся. *Выбранная логика определяет* последовательность решения педагогических задач, порядок расположения системы педагогических действий *во времени*, т. е. этапы всего цикла процесса решения педагогической задачи, определяя *количественные и качественные характеристики необходимых технологических шагов*.

VI этап требует рефлексии предыдущих этапов проектирования педагогической технологии по отношению к объекту/субъекту, с которым предстоит работать, чтобы не нарушить смыслового единства на уровне взаимодействия цели, содержания и участников педагогического процесса, для кого предназначены действия, содержание и формы работы преподавателя.

VII этап – описание педагогической технологии, включая обозначения, формулировки, алгоритм выполнения, прогноз результата каждого шага (этапа технологического цикла) и показатели его успешности.

VIII этап связан с проектированием способов и форм получения обратной связи, а также возможные варианты корректировки действий после каждого акта обратной связи в случае получения незапланированного эффекта и дальнейших действий, если запланированный эффект достигнут.

Следует заметить, что термин педагогическая технология часто употребляется как синоним по отношению к понятию «образовательная технология». Однако это не так. Как справедливо пишет Н. В. Бордовская, под педагогической технологией следует понимать *проект педагогического процесса* (педагогическую деятельность), разработанный на научной основе, процедуры которого эффективны для получения конкретно-прогнозируемого результата на практике, будь то проект процесса обучения, процессов обучения и развития, процесса обучения и воспитания или педагогического общения. По сути педагогическая технология – это алгоритм (предписание) для преподавателя (а может быть, и обучающегося) о конкретных содержательно-процессуальных действиях, которые необходимо произвести с целью обеспечения надлежащего (спланированного) педагогического эффекта.

Понятие образовательной технологии более широкое. Оно охватывает проект всего образовательного процесса, включая управление процессом решения образовательной задачи не только преподавателем и не только в условиях класса (аудитории). Именно поэтому в поле образовательных технологий попадают и информационные технологии, технологии поиска информации и технологии самостоятельной работы (самоорганизации учебной деятельности) и т. д.

По отношению же к таким понятиям, как технологии обучения, технологии воспитания и технология развития, педагогическая технология используется как более широкое понятие.

Преподавание

специальная профессиональная деятельность взрослых, направленная на передачу суммы знаний, умений и навыков и воспитание их в процессе обучения, которая регулируется целями обучения (образовательными задачами), упорядочена формами и

методами организации и реализации образовательного процесса, обеспечена информацией (содержанием) и технологиями осознания и практического применения знаний.

Преподавание предполагает действия педагога по:

- передаче информации;
- организации учебно-познавательной деятельности учащихся;
- оказанию помощи при затруднении в процессе обучения;
- стимулированию интереса, самостоятельности и творчества учащихся;
- оценке учебных достижений учащихся.

Преподавание является одним из видов педагогической деятельности, которая наряду с собственно преподаванием включает методическую, проектировочную, технологическую деятельности. Однако эти виды деятельности являются рефлексивно надстроечными над преподаванием, т. е. обслуживают ее. Целью преподавания выступает организация эффективного учения каждого ученика в процессе передачи информации, контроля и оценки ее усвоения, а также взаимодействие с учениками и организация как совместной, так и самостоятельной деятельности.

• Преподавание можно описать с точки зрения трех стадий, каждая из которых характеризуется различными требованиями к деятельности педагога:

1. Предобучение (подготовка).
2. Обучение (процесс).
3. Постобучение (результат).

Предобучение является подготовительной стадией, задача которого обеспечить эффективность обучения, установив краткосрочные и долгосрочные цели обучения. Правильно установить цели помогают ответы на следующие вопросы: Что конкретно ты ожидаешь и намериваешься получить в результате? Как это согласуется с общими целями обучения в рамках конкретного предмета? Насколько эти цели важны?

После определения целей необходимо выбрать правильную преподавательскую стратегию, которая включает определение методов обучения, сбор необходимых для преподавателя материалов (содержание), а также создание плана фиксирования качества преподавательской деятельности и разработку процедур оценивания результатов обучения. Последний шаг (планирование оценивания) выполняет функцию обратной связи. Он позволяет преподавателю поработать заранее над такими важными вопросами, как: процедура отслеживания степени достижения поставленных целей, рефлексии собственно процесса преподавания, измерения изменений, происходящих с обучающимися. А также над тем, как результаты оценки повлияют на дальнейшую преподавательскую практику. Для реализации этих действий (цель, стратегия, контроль) требуется глубокое понимание того, насколько готовы обучающиеся к той или иной форме обучения. Готовность обучающихся можно отследить по двум факторам: имеющиеся знания и умения, наличие мотивации.

Стадия обучения предполагает собственно организационно-управленческую деятельность в ходе взаимодействия с обучающимися (реализацию учебного процесса) с применением выбранных стратегий и типа поведения в аудитории/классе. Наиболее важными на этой стадии являются четыре аспекта:

• характер педагогической коммуникации (диалогичность, темп речи, активность движений и жестикуляции, разрешение конфликтных ситуаций, прочувствование скрытых или явных переживаний обучающихся, их безусловное принятие, помощь в выполнении заданий, использование только конструктивной критики в мягких формах, поощрение любого взаимодействия обучающихся, относящегося к учебной работе);

• лидерство и лидерские позиции (использование средств привлечения внимания, компетентность и авторитетность поведения и изложения материала, забота об обучающихся);

• поддержка/подкрепление мотивации (пробуждение интереса и познавательной активности, использование различных техник обучения, адекватных конкретным условиям, проверка знаний, чередование легких и трудных заданий, разных типов информации, ясность

и понятность изложения, публичное поощрение результатов);

- контроль дисциплины и управление деятельностью обучающихся и своей (саморегуляция) (рациональное и корректное использование времени, правил, требований, борьба/пресечение и профилактика беспорядка на уроке, видение ситуации и включение в поле своего внимания всех обучающихся).

Постобучение выступает этапом измерения эффективности выбранной стратегии, рефлексии степени достижения поставленных целей. Выполняя функцию обратной связи, оно позволяет провести переоценку готовности обучающихся, провести коррекцию педагогических действий, методов, содержания, наметить новые цели.

Принципы дидактические (педагогической деятельности)

инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, методическое выражение познанных законов и закономерностей образовательного процесса, правила и требования к целям, сущности, содержанию и структуре обучения, репрезентированные в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм практики.

- Как указывает В. И. Загвязинский (2001), суть любого дидактического принципа в том, что это рекомендация, ориентир в способах достижения меры, гармонии, продуктивного взаимодействия в сочетании каких-то противоположных сторон, начал, тенденций педагогического процесса. Таким образом, каждый принцип регулирует разрешение конкретных педагогических противоречий, способствует достижению согласованности.

- В качестве ведущего принципа в педагогической системе В. И. Загвязинский называет *принцип развивающего и воспитывающего обучения*. Указанный принцип выражает ведущую цель функционирования педагогической системы. Он связывает воедино основные педагогические категории (обучение, воспитание, развитие), определяя их соподчиненность и регулируя взаимодействие между овладением знаниями, способами деятельности и развитием, между описательно-фактологической и оценочно-аналитической сторонами обучения, между приобщением к ценностям социума, адаптацией его в общество, индивидуализацией, сохранением и развитием уникальности, неповторимости личности. Знания в ракурсе этого принципа выступают не целью, а материалом строительства личности, условием ее становления, поэтому в обучении всегда выдвигаются не только учебные, но развивающие и воспитательные задачи, разрешимые с учетом особенностей и возможностей личностного развития, социальных установок и ценностей.

Другими дидактическими принципами выступают принцип фундаментальности образования, принцип социокультурного соответствия, принцип научности и связи теории с практикой, принцип систематичности и системности, принцип сознательности и активности обучающихся, принцип наглядности, принцип доступности, принцип прочности, принцип сочетания коллективных и индивидуальных форм обучения.

Принцип фундаментальности требует адекватного соотношения на широкую эрудицию, глубину и технологичность знания в результатах обучения, ориентацию на изучение общих научных основ и специфики предмета.

Принцип социокультурного соответствия (сообразности) исторически выражается двумя принципами: культуросообразности и природосообразности. Эти принципы выражают требование строить обучение в соответствии с внутренней организацией, задатками ребенка, а также законами окружающей ребенка природной и социальной среды (основ наук, техники и производства, опыта практической деятельности, обычаев, традиций, религии, морали, философии, искусства и т. д.).

Принцип научности и связи теории с практикой предписывает, чтобы вся изучаемая информация давалась на современном уровне, в доступной форме, чтобы в дидактическое поле были по возможности включены и история науки, и современные теории, и перспективные направления, которые еще только разрабатываются, и технологии,

реализующие достижения науки на практике, и сами практические занятия, позволяющие в реальности получить и применить знание. Сформированная у учащихся картина мира должна представлять современное научное знание структурно целостным, не расчлененным на отдельные факты, теории, исследования, следствия и способы применения.

Принцип систематичности и системности содержит важное требование логичности, последовательности и преемственности в изложении информации и в формировании знаний. Он является естественным продолжением предыдущего принципа, поскольку учитывает, что, во-первых, обучающийся должен овладеть изучаемой теорией как системой, а во-вторых, из отдельных элементов знания, опыта, традиций он должен составить сначала частичную, а затем и полную картину мира. Реализация этого принципа возможна через использование таких приемов, как:

- выделение главного, основных идей, ведущих положений;
- структуризация и синхронизация (сопоставление близкого по проблеме, идее, способу решения материала), часто выражаемые в форме схем и таблиц;
- компактная, целостная подача темы или крупного блока учебного материала (модуля);
- укрупнение дидактических единиц, чтобы не разрывать искусственно, не изолировать внутренние связи, существенно влияющие на понимание и овладение знанием;
- опора на методологию, общих подходов и методов изучения многих конкретных явлений определенного класса.

Принцип сознательности и активности обучающихся выражает психологическую суть учения: степень овладения знанием зависит от активности самого обучающегося, ребенка невозможно научить, если он не захочет научиться сам. Соответственно, преподаватель должен стимулировать все уровни активности школьников различными средствами и способами.

• Принцип наглядности регулирует восхождение познания от чувственно-наглядного к абстрактно-логическому через использование конкретной наглядности (объекты в природе, рисунки, макеты и т. д.) и переход к абстрактно-символической наглядности (схемы, таблицы, диаграммы, графики, знаки и символы). И тот и другой вид наглядности каждый на своем уровне помогает постигнуть сущность и динамику изучаемых явлений и процессов. На оптимальном сочетании наглядности в учебном процессе построены разнообразные методы изложения материала, возможно повышение учебной продуктивности школьников.

Принцип доступности раскрывает соотношение понятности (адаптации и популяризации научного знания) с познавательными трудностями усвоения, опирающимися на «зону ближайшего развития» и не выходящими за ее пределы.

Принцип прочности базируется на классическом девизе: «повторение – мать учения». Однако предполагает, что, во-первых, прочно запоминать следует только исходные положения, ведущие идеи, логику доказательства, а не все подряд. А во-вторых, – приоритет следует отдавать не столько многократному повторению одного и того же текста, сколько вариативному повторению, требующему переноса знания на разнообразные ситуации, использование изученного, применение его на практике.

Принцип сочетания коллективных и индивидуальных форм обучения раскрывает подход к организации учебного процесса. Каждая из форм обладает своим потенциалом развития и должна использоваться, с одной стороны, сообразно целям образовательного процесса, а с другой – быть связанной с индивидуальностью школьника, с правом выбора уровня и методов овладения программами.

Природные (биологически обусловленные) особенности учащихся

индивидуально-типологические характеристики ребенка, детерминированные свойствами нервной системы и определяющие продуктивность процесса обучения. Наиболее значимыми среди них считают *индивидуальные различия в проявлениях силы нервной*

системы, временных и скоростных характеристиках нервной системы (лабильность, подвижность), быстром образовании новых связей (динамичность).

Проблемное обучение

система обучения на основе выдвижения, поиска решения проблем и вытекающих из них задач, активизирующее интерес и мышление учащихся, способствующее развитию способностей.

В основе проблемного обучения лежит идея известного отечественного психолога С. Л. Рубинштейна о способе развития сознания человека через разрешение познавательных проблем, содержащих в себе противоречия. Таким образом, единицей проблемного обучения является учебная задача, содержащая в себе проблему, которая позволяет сфокусировать внимание обучающихся на анализе и разрешении каких-либо конкретных противоречий, что становится отправной точкой в процессе обучения. При этом иногда важно не столько решить проблему, сколько грамотно ее поставить и сформулировать. Для этого возможен отбор самых актуальных, существенных задач; способных вызвать активную познавательную деятельность школьника.

Виды таких задач представлены в табл. 4.

Таблица 4
Классификация учебно-творческих задач

Признак, основание для классификации	Типы учебно-творческих задач	Виды учебно-творческих задач	Развиваемые компоненты творческих способностей личности
1	2	3	4
Проблемность	Задачи с явно выраженным противоречием	Задачи-проблемы, задачи-парадоксы, задачи-аппигоны	Видение противоречия, способность формулировать проблему, диалектичность мышления
Полнота исходной информации	Задачи с некорректно представленной информацией	Задачи с недостающей исходной информацией, задачи с избыточной информацией, задачи с противоречивой исходной информацией, задачи, в которых практически отсутствует исходная информация, а есть только цель деятельности	Способность находить нужную информацию и перенести ее, применять в условиях задачи
Прогнозирование	Задачи на прогнозирование	Задачи на прогрессивные экстраполяции, на регрессивные экстраполяции; на непосредственное выдвижение гипотез	Способность генерировать идеи, выдвигать гипотезы
Оптимизация	Задачи на оптимизацию	Задачи на выбор оптимального решения, задачи на оптимизацию процесса, функционирования объекта, задачи на оптимизацию затрат, средств деятельности	Глубина, рационализм мышления
Рецензирование	Задачи на рецензирование	Задачи на обнаружение ошибок, задачи на проверку результата, задачи на оценку процесса и результата	Критичность мышления, способность к оценочным суждениям
Усмотрение противоречия, формулировка задачи	Задачи на обнаружение противоречия и формулировку проблемы	Задачи скрытого вопроса, задачи на конструирование заданных ситуаций, задачи на обнаружение мнимых противоречий, задачи на формулировку проблемы	Способность к видению проблем и противоречий
Разработка алгоритмических и эвристических предписаний	Задачи на разработку алгоритмических и эвристических предписаний	Задачи на разработку алгоритма, задачи на выявление наиболее эффективных эвристик, задачи на разработку эвристических предписаний и правил	Способность к обобщению и свертыванию мыслительных операций, способность к рефлексии мышления
Переформулировка задачи	Задачи на корректную постановку задачи	Задачи на уточнение цели, задачи на уточнение условий, задачи на уточнение требований и ограничений	Способность формулировать и переформулировать задачи
Инверсия	Задачи «оборотки», противоположные некоторой данной	Задачи на поиск способа решения, который противоположен наиболее очевидному, и задачи, требующие рассмотрения способа решения от конца к началу	Способность преодолеть инерцию мышления, способность к широкому переносу знаний, умений
Применение принципов и методов научного познания	Исследовательские задачи (задачи на применение методов и принципов научного познания)	Экспериментальные задачи, задачи на моделирование, задачи графические, задачи на формализацию, применение математических методов. Задачи на применение принципа системности, дополнителности, историзма	Способность к широкому переносу принципов, методов научного познания в новые ситуации
Изобретение	Задачи на изобретение	Задачи на изобретение новых конструкций, задачи на изобретение новых способов деятельности, задачи на изобретение новых веществ	Способность к изобретательской деятельности
Дисциплина соответствующих логических процедур деятельности	Задачи логические	Задачи на описание процессов, задачи на определение понятий, задачи на объяснение, задачи на доказательство, задачи на установление причинно-следственных связей	Нителлегуально логические способности

Признак, основание для классификации	Типы учебно-творческих задач	Виды учебно-творческих задач	Развиваемые компоненты творческих способностей личности
1	2	3	4
Процедуры управления	Задачи на управление	Задачи на выработку целей, стратегий деятельности, задачи на планирование деятельности, задачи на организацию деятельности, задачи на контроль деятельности, задачи на нормирование времени деятельности, задачи на оценку результатов деятельности	Способности к самоуправлению в учебно-творческой деятельности
Допромирование соответствующих процедур общения в решении творческих задач	Задачи коммуникативно-творческие	Задачи на распределение обязанностей в процессе коллективной творческой деятельности, задачи на поиск средств взаимопомощи и сотрудничества, задачи на поиск средств самеконтроля	Коммуникативно-творческие способности
Конструирование	Конструкторские задачи	Задачи на поиск нового конструкторского решения: а) на расчленение объекта; б) на синтез нескольких объектов; в) на замещение одного из элементов системы; г) использование аналога в конструировании нового объекта; д) опора на новое физическое, химическое явление; е) опора на новую физическую, химическую, технологическую идею, закономерность в решении «старой» конструкторской задачи	Способность к конструированию

Ситуация проблемного обучения создает такие условия обучения, при котором материал предстает перед учащимися в виде «неизвестного», требующего открытия. Потребность в разрешении противоречия, устранения проблемы активизирует самостоятельную деятельность учащихся, способствует субъективному переживанию состояния «открытия», в результате чего происходит творческое овладение знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей, создается позитивная мотивационная установка на включение в учебный процесс. При этом следует иметь в виду, что простое осознание проблемной ситуации не может само по себе автоматически стимулировать активность мышления. Активность возникает лишь тогда, когда задача «принимается» учеником. А это происходит в том случае, когда цель, достигаемая решением проблемы, становится субъективно значимой для учащегося. Такое «столкновение с трудностью» может быть вызвано различными методическими приемами и с использованием разных типов учебно-творческих задач (табл. 4). Тем не менее ведущими методами обучения при проблемном обучении являются:

- проблемное изложение – задачи ставит и решает преподаватель, обучающиеся помогают своим отношением и идеями;
- частично-поисковый метод – активное вовлечение в решение проблемы, задачи, членение проблемы на составные части, делегирование решения подпроблем учащимся для самостоятельного поиска ответа;
- исследовательский метод – имитация научного поиска, моделирование основных этапов решения научно-практических задач обучающимся, реализация научных проектов.

В зависимости от доли участия педагога в решении проблемы используются такие методические приемы, как: разъяснения, комментирование (осознанное распространение алгоритма – перенос на новую ситуацию, анализ (выявление структурных связей, выделение элементов), синтез (формирование проблемы)), распознавание вида, обобщение, сравнение, комбинирование отдельных деталей и перегруппировка элементов.

Программированное обучение

тип обучения, в основе которого лежит кибернетический подход и алгоритмический принцип построения и освоения учебного материала. Идеей программированного обучения является трансформация и оптимизация традиционной модели обучения, в связи с чем именно информационно-сообщающее обучение должно рассматриваться в качестве источника программированного. Впоследствии свое развитие программированное обучение получило в идеях и моделях модульного обучения. В психологическом аспекте программированное обучение основано на ассоциативно-рефлекторной теории и удачно

стыкуется с теориями поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, а также методиками алгоритмической организации учебной деятельности (Н. Ф. Талызина, Л. Н. Ланда и др.).

Программированное обучение предполагает рассмотрение учебного процесса как сложной динамической системы, в которой управление осуществляется посредством посылки команд со стороны учителя (компьютера и других технических средств и аудио-, видеотехники) ученику и получения обратной связи. Обучение производится по программам, рассчитанным на порционную подачу учебного материала, организационно выстроенным в виде либо разветвленной, либо линейной модели, либо сочетания обеих, и предполагающим пошаговый контроль усвоения и оперативную помощь обучающимся.

Специфика программированного обучения состоит в том, что обучение не полностью замкнуто на преподавателе. Обучающие программы реализуются в двух вариантах: компьютерном или безмашинном (программированные учебники, комплекты карт и др.). Материал в этих программах строится, исходя из трех основных принципов:

- подача материала дается в виде маленьких блоков (для максимального увеличения понимания и усвоения), а проработка происходит по заранее составленным алгоритмам, формирующим обобщенные подходы и стратегии деятельности;
- каждому блоку соответствует несколько проверочных вопросов (от 1 до 5); например начинающихся со слов «таким образом...», «если... то...» и др.;
- ответы сразу обсуждаются, чтобы исключить закрепление ошибок.

Программированное обучение по линейной модели (Скиннер) предполагает проверочное задание после каждой порции материала. Если обучающийся с ним справился, он получает следующую порцию материала. Таким образом, логика обучения носит линейный характер, а программа составлена так, чтобы предупредить ошибки.

При разветвленной модели программированного обучения (Краудер) порции информации в блоке увеличены, а контрольные вопросы предполагают несколько вариантов ответа, с выбором только одного верного. Если обучающийся ответил неверно, он получает разъяснение допущенной ошибки и возвращается к исходному блоку информации. Такой вариант программированного обучения в большей степени адаптирован к индивидуальным особенностям учебной деятельности.

Сильными сторонами программированного обучения является значительное увеличение емкости усваиваемой информации (на 60–70 %), индивидуализированность обучения (продвижение в своем темпе, повторение столько раз, сколько необходимо конкретному ребенку, адаптированный инструктаж и вспомогательный материал и т. д.), обеспечение оперативной обратной связи, освоение навыков самообучения, самоконтроля, формирование конструктивного мышления. Слабыми сторонами выступают: а) невозможность применения на любом материале (например, малопригоден эмоционально-образный, описательный и любой другой материал, если он по характеру целостный); б) слабая эффективность в реализации воспитательных задач; в) резкое снижение диалогичности и коллективности обучения (нивелируется коммуникативный потенциал образовательного процесса); г) слабо развивается творческая активность, реализуются творческие способности школьника.

- Наиболее полно идеи программированного обучения воплотились на уровне создания программ учебных дисциплин и организации материала в учебниках и учебных пособиях.

Проектирование

в сфере образования процесс разработки и создания проектов новых учебных планов, лабораторий и студий, новых образовательных программ. Выступает в качестве одного из активных методов обучения.

Психодидактика

теория и методика обучения, исходным основанием которой является опора на психологические закономерности развития способностей человека при построении образовательных технологий и систем.

Психология игрушки

раздел психологии, раскрывающий роль игрового материала в развитии ребенка на каждом возрастном этапе, формировании его познавательной и личностной сферы, освоении социального опыта и закрепленных в культуре норм.

- Игрушка является предметным средством активизации ребенка и организации игровой его деятельности, когда посредством конкретных свойств игрушки и действия с ней происходит усвоение культурного опыта и реализация возрастных задач развития. Это вещь, включенная в игру, и/или создающая игру.

- С помощью игрушки закладывается опыт, который будет определять поведение человека в более взрослом возрасте. Это означает, что психологическое значение конкретной игрушки напрямую зависит от ее потенциала в достижении этих целей, а целесообразность использования каждой игрушки определяется тем, насколько она соответствует решению задач возраста и личности. Такое значение игрушки в жизни ребенка связано с культурно-историческим представлением об игре и игрушке.

- В психологии игру рассматривают как особую форму передачи опыта. Но самое важное, игра является совершенно уникальным способом самореализации, предполагающим воплощение самых нереальных идей и фантазий без ущерба быть непонятым или неспособным к их воплощению, как это бывает часто в реальном мире.

- Игрушка как часть игры, ее фетиш, выступает одновременно и как продукт человеческой культуры, и как средство ее освоения (вначале в игровом взаимодействии со взрослым с постепенным переходом к самостоятельной игре ребенка), и как способ проявления себя. Это представление об игре и игрушке тесно связано с периодизацией психического развития ребенка Д. Б. Эльконина, поскольку в игрушке и игровом материале отражаются структурные компоненты деятельности, создающие возможность реализации психологических задач возраста через игру. Игровая деятельность «выращивает» индивидуальные психические новообразования, развивая социально-эмоциональную сферу (мотивационно-личностную) и интеллектуально-познавательную сферу (операционно-техническую) ребенка, способствует достижению и реализации задач возраста, конкретизированных на каждом возрастном этапе и объективированных в соответствующих системах игрушек. Через игрушку реализуется мотив игровой деятельности ребенка, цель, ориентировка, исполнение и контроль.

Учитывая, что игрушка и игровая деятельность являются многофункциональным средством (активизирующим сознание, организующим развивающие действия – познавательные, регуляторные, моторные и т. д., формирующим модели поведения, обеспечивающим усвоение образцов отношений между людьми, создающим основу для появления психологических новообразований, корректирующим негативные переживания и деструктивные личностные проявления и др.), выбор игрушки оказывается серьезным действием, направленным не только на реализацию предметной деятельности и моторной активности ребенка, но и на достижение таких важных для психологии и педагогики задач, как становление личности ребенка. С этой точки зрения особое значение приобретают игрушки, предназначенные не столько для развития психических функций (автодидактические, настольные игры, головоломки, спортивные игрушки и т. д.), сколько игрушки – предметы культуры, обеспечивающие сюжетно-ролевую игру (куклы, атрибутика к ним, мягкие игрушки и т. д.). Последние, являясь средством воспитания, должны стимулировать просоциальные действия и по возможности вызывать гуманные чувства,

поддерживать бережное отношение к другим, подчеркивать человеческое, антропоморфное начало в живом и, конечно же, в человеке во всех его ипостасях.

Игрушка – это вещь, которая в игре подвластна человеку и как бы «позволяет властвовать над собой», что проявляет свойственные играющему властные интенции. Важно посмотреть на современную массовую игрушку с такой точки зрения: какие способы поведения складываются у ребенка в игре с ней? В этом смысле присутствие в игрушке качеств, стимулирующих асоциальные действия: насилие, жестокость, агрессивность, безразличие, объектное отношение к живому и пр., создают условия для проявления соответствующих чувств и формирования (закрепления) в характере соответствующих качеств.

Условное деление игрушек на обучающие (развивающие психические функции) и воспитывающие (способствующие становлению личности) отражают принципиальную разницу в психологических требованиях к игровому материалу и организации игровой деятельности. Первый тип игрушек чаще всего используется для отработки конкретных действий (познавательных, моторных и т. д.), для развития познавательной активности, стимулирования интереса к новым действиям, на основе которых в дальнейшем может возникнуть творческая активность в этой сфере. Таким образом, их качество и влияние на развитие ребенка напрямую зависит от операционального ресурса, заложенного в игрушку, в том числе от привлекательности самой игрушки и действий с ней. То есть от того, насколько через манипуляцию с ней возможно освоение познавательных действий (фиксирование ощущений, восприятие разнообразных свойств объекта, запоминание, умственные операции и творческие акты, прогнозирование, моделирование и т. д.).

Игрушки, предназначенные для развития социально-эмоциональной сферы ребенка, должны иметь потенциал постижения смыслов отношений между людьми и окружающим миром. Их ценность напрямую обусловлена заложенным в них нравственным началом. При игре с сюжетными игрушками ребенок постигает не только смыслы и ценности деятельности и отношений, но и операторику этих отношений. Поэтому формирование смыслов отношений и деятельности в игре с сюжетными игрушками определяется в большой степени участием взрослого по выделению этих смыслов и отношений в разыгрываемой ситуации. Именно взрослый, непосредственно во взаимодействии с ребенком наполняющий сюжет вариантами и моделями поведения или опосредовано через воспроизведение ребенком в игре усвоенных в реальности примеров, оказывается центральным звеном, определяющим специфику и характер игровой деятельности ребенка.

Д. Винникот (D.W. Winnicott, 1986) предлагает разграничивать два полюса в игрушках – социальный и психологический. Социальные игрушки максимально реалистичны. Как правило – это довольно точные и подробные копии предметов, людей и животных. Игра с ними – репетиция социальных ролей, тренировка привычного для социума поведения, поскольку такая игрушка несет общепонятные социальные смыслы. К группе «психологических» игрушек можно отнести те предназначенные для детей вещи, которые не похожи ни на что в мире взрослых. Ими часто бывает и всякая «дрянь», которая, по мнению родителей, «валяется» в карманах и на столе ребенка. Когда ребенок видит в палке лошадку, а в пучке травы или тряпке куклу, он, в сущности, создает психологическую игрушку. Для ребенка она имеет значение как вещь, с которой связаны, на которую «спроецированы» важные эмоциональные состояния. Первые вещи, которые включаются в игру (и в онто-, и в филогенезе), и есть такие игрушки.

Отечественные этологи (А. Ф. Данфельд, А. Н. Ирецкий, 1999, с. 100–104) предложили телеономную этологическую типологию игр у животных, в которую включены:

- имитационные игры, в которых происходит импринтинг привычных для популяции (сообщества) стереотипов и схем поведения;
- конкурентные игры, в которых складывается опыт поведения в социальной иерархии;
- креативные игры, в которых генерируются и закрепляются новые, ранее не существовавшие способы реакции на окружение, приобретает опыт творческого

поведения.

Человечество выработало еще один тип игр, полезный результат которых для популяции в целом заключается в «сбрасывании эмоционального напряжения». Это азартные игры, в них игровое удовольствие зависит не столько от собственных возможностей индивида, сколько от случайности в проявлении возможностей других.

Группа игрушек, обозначенная у Д. Винникота как «социальные», в этологической интерпретации представляет собой имитационные игрушки, а «психологические» игрушки близки или аналогичны креативным в этологической типологии. Креативный потенциал ребенка позволяет любую социальную игрушку сделать психологической. Но особенность современной ситуации в том, что психологические игрушки становятся реальностью массовой культуры – как продукт массового *производства* (Л. Пэдджетт, 1989, с. 194).

«Массовыми психологическими игрушками» можно назвать вещи, которые во взрослом мире обладают атрибутом модной новизны (А. Фенько, 2001, с. 58). Их примером являются «волны популярности» конкретных игрушек – например, трансформеры, тамагочи, покемоны и телепузики, которые встраиваются в культурную ситуацию не на уровне креативных или имитационных игрушек, а в виде конкурентных игр – через конкуренцию обладания модной игрушкой. В таких играх и с такими игрушками не личные качества ребенка, а платежеспособность родителей позволяет удовлетворить потребности, формируя ощущение радости от квази-самореализации.

Как пишет А. Ю. Гусева (2002, с. 191–201) облик и дизайн современной игрушки показывают, что любая даже серийно производимая вещь, ставшая феноменом массовой культуры (например, кукла Барби), остается предметом, доставляющим удовольствие и приобретаемым для забавы, реализации интереса и получения позитивных эмоций.

Тем не менее несмотря на весь позитив, который несет в себе игрушка для ребенка, можно заметить, что ее основное предназначение реализуется через приписывание атрибутов человеческого мира вещам, с которыми играет ребенок. Например, посмотрев внимательно на мягкую игрушку, вызывающую радость при контакте с ней, мы увидим, что собаки, медведи, зайцы по возможности антропоморфизированы. Мягкие игрушечные звери сделаны так, чтобы внешне походить на человека с инфантильными пропорциями (сравнительно большая голова, короткие конечности). «Человечность» мягких игрушек проявляется и в выражениях глаз или рта, т. е. в тех деталях, невербальная информация от которых наиболее важна для эмоциональной оценки собеседника. Как только производитель обезличивает игрушку, она перестает интересовать ребенка, ведь ее привлекательность обусловлена тем, что игрушка как предмет, включенный в близкое личное пространство ребенка, всегда эмоционально информативна. Даже, если, играя, ребенок злится или вымещает свою агрессию на игрушку, доброжелательность, написанная на морде игрушечного зверя, сохраняется. Игрушка «все равно рада», принимая человека таким, какой он есть. Поэтому игрушка выступает «равноправным собеседником», «вторым Я», «братом». «Звереныш», похожий на ребенка, выполняет роль сверхуправляемого, неагрессивного партнера, что помогает накапливать опыт неагрессивного поведения. Таким образом, мягкая игрушка оказывается не столько имитационной (социальной), сколько психологической (креативной) (А. Ю. Гусева, 2002, с. 196). С этим фактом связана любовь детей к мягким игрушкам, особенно изображающим животных.

Кроме уже обозначенной антропоморфизации, можно назвать еще два важных приема, которые позволяют оценить предмет именно как предназначенный для игры. Это цветовая гамма – насыщенная и яркая, освобожденная от амбивалентных цветов, включающая локальные цвета, привлекающие и притягивающие внимание, – и непривычный (чаще уменьшенный) масштаб, позволяющий взаимодействовать с игрушкой в разных пространственно-временных условиях, измерениях и одновременно вне их. Такой дизайн детских игрушек – доступная ребенку трансформация важнейших конструкций картины мира. Они создают образ мира, в который человек входит радостно, в котором даже усилие доставляет радость. Это означает, что в отличие от «вечных игрушек» кукол и

антропоморфизированных вещей, новомодные предметы для игры, которые мы внедряем в личное пространство ребенка, используя те же самые приемы, воспринимаются ребенком как вещи, воспроизводящие реальный мир, т. е. служит его прямым отражением. Именно поэтому кукла Барби является типичной имитационной, или социальной игрушкой. Она задает модель социального поведения – преподнесение себя как богини, красавицы, произведения искусства, которым нужно дорожить, беречь и восхищаться. А игра в солдатики среди мальчиков была не просто очень распространена – в ней усваивалось понимание основ гражданских отношений и личных возможностей.

Сегодня «архетип» война взяли на себя трансформеры. И этим они тоже отражают социальные процессы, происходящие в обществе. Трансформеры привлекательны тем, что предлагают совершенно особую реализацию индивидуальности. Трансформер – один из вариантов репрезентации идеи телесного бессмертия. Это модель изначально неживого, но способного к трансформации, метаморфозе, характеризующей живые организмы, бессмертного существа. Кроме того, в отличие от солдатиков, трансформеры не одеты в конкретную форму и потому внациональны. Воин, которого они изображают, не вписывается ни в какую национальную культуру и оценивается только как «плохой» или «хороший». Соответственно, ребенок остается на уровне противопоставления «мы – они», но не идет дальше.

Другие в свое время популярные игрушки – тамагочи и телепузики, дизайн которых так сходен с мягкими игрушками, – хранят в себе потенциал реального физического действия с вещью. Их беспомощность и зависимость требуют от ребенка позиции более сильного, умного и опытного, проявления ответственности за «существо», растущее в игрушке, необходимость точно контролировать свои действия по времени. Все эти атрибуты взрослой жизни сначала привлекают ребенка. Однако заложенное в игрушке требование на проявление моделей «взрослого» поведения, не подкреплено никакими конкретными «схемами», кроме общей эмоциональной установки. В результате со временем хозяином такой игрушки становится взрослый. В этом смысле и кукла Барби, и трансформеры, и тамагочи, и другие популярные игрушки, которые мы, возможно, и рассматриваем как психологические, по сути, являются социальными.

Именно осознание потенциала психологического и социального в игрушке должно определять наш выбор: с какой целью и для удовлетворения каких потребностей (а главное, чьих потребностей) мы покупаем игрушку. При этом гораздо меньшее значение имеет соотношение технической части облика игрушки и ее антропоморфность. Первое всего лишь воплощает тренд развития технического прогресса – расширение человеческих возможностей, воплощение мечты человека о сверхсиле. Второе – служит напоминанием о мире человека, включает ребенка в особую сферу эмоций и переживаний, свойственных только людям. Поэтому и антропоморфность, и техноморфность игрушки требуются для воплощения единой цели – познать себя и свое место в мире. Могут быть и другие цели, но тогда, выбирая игрушку для ребенка, важно понимать, каков будет результат игры с ней, что именно в формирующейся личности мы поддерживаем и закрепляем.

Общие психологические принципы включения игрушки в пространство ребенка, ее роль и назначение не отменяют другого важного правила: с точки зрения когнитивного, эмоционального и социального развития для каждого возраста хороши свои игрушки. Так, в возрасте от 0 до 1 года особое значение имеют погремушки, стилизованные под предметы окружающего мира (цветы, колокольчики, блинчики, паровозики и т. д.), с основанием, достаточно удобным для захвата рукой младенца.

- Игрушки для детей раннего возраста должны быть яркими и гибкими, чтобы было удобно ими манипулировать. Например, погремушка в виде кольца, к которому на резинках прикреплены стилизованные цветы на ножках, а каждый цветок окрашен в свой цвет, оригинально украшен, имеет разную форму, размер, сделан из различного типа материалов, позволяет ребенку свободно перемещать его в разных направлениях. Такая игрушка интересна для малыша и способствует развитию восприятия и познавательной активности.

Подобные функции могут выполнять погремушки-трещотки, в которой все элементы разноцветные, держатся на деревянном стержне, свободно ходят вокруг него и качаются в разные стороны. За счет подвижности своих частей погремушка издает характерный звук, похожий на треск, который привлекает внимание малышей, а круглая форма позволяет ей хорошо кататься, побуждая ребенка к ползанию. Возможности экспериментирования, что очень важно в младенческом возрасте, предоставляют и такие игрушки, как последовательно скрепленные объекты – паровозики. Игрушки-«паровозики» являются разборными гирляндами, которые можно катать, растягивать, перебирать и т. д. Замечательно, если они состоят из разных по размеру и цвету вагончиков из мягких материалов со съёмными крупными деталями (чтобы ребенок не смог их проглотить). К каждому вагончику может прикрепляться подходящий по размеру персонаж: мышка, кошка и медведь. Еще лучше, если объекты будут иметь различное звучание.

- Возможности скрепления, разъединения, разнообразие цвета, формы, размера, структуры материала, служат прекрасной психологической базой для сенсорного развития ребенка, помогая ему познавать окружающий мир на основе предметной игры. К этому же типу относятся разнообразные подвески, растяжки с нанизанными на резинку деревянными или матерчатыми шариками и колечками, увеличивающиеся по размеру от краев к середине. При всем их многообразии основным условием использования игрушек для младенцев остается безопасный характер (детали должны быть крупными, материалы натуральными) и развивающий потенциал (переходы цвета, формы, размера, тактильных ощущений – гладкие, шершавые, теплые, холодные, возможности комбинирования, сгибания, растягивания и т. д.) предмета, способный подтолкнуть ребенка к экспериментированию и познанию.

- В возрасте от 1 года до 3 лет активно развивается наглядно-действенное мышление ребенка, а ведущей деятельностью становится предметно-манипулятивная. Это означает, что игрушки, окружающие ребенка, должны стать источником новых, интересных для ребенка встреч с предметами внешнего мира, побудить его к разнообразным действиям с ними. Именно в этом возрасте ребенок осваивает многие свойства предметного мира, «сопротивляемость» вещей, их соотношения друг с другом. Такими игрушками являются вещи, с которыми можно экспериментировать и посредством которых можно конструировать новые объекты, преобразовывая пространство по своему усмотрению.

- Например, набор кубиков разных цветов, дуги и другие геометрические предметы (шары, блоки, пирамиды, кольца, набор стаканчиков и т. д.), из которых можно составлять различные комбинации, получая самые неожиданные результаты. Необычные объекты такого рода (с сюрпризами или с цветными стеклышками, с отражающими поверхностями или перемещающимися при манипулировании цветными блестящими фигурками) расширяют возможности для экспериментирования, позволяя при совмещении получать новые цвета и изучать свойства каждого элемента. Их ценность состоит в том, что с ними можно осуществлять самые разные предметные действия (вкладывание, раскладывание, выкладывание, складывание, построить тоннель, лабиринт, прокатывать через них другие предметы и т. д.), исследовать законы равновесия, устойчивости, сцепления и пр., а также законы механического движения. Аналогичное значение имеют лабиринты, кегельбаны (многоэтажные дорожки для скатывания больших деревянных шариков), кубы с прорезями разной формы. Они позволяют исследовать свойства силы тяжести, качения и сопротивления, развивают логику, помогают постигать пространственные связи объектов.

- Другими игрушками для этого возраста являются разнообразные разборные каталки, которые представляют собой последовательно сцепленные или отдельные фигурки разных по размеру и цвету вагончиков из мягких или твердых материалов со съёмными элементами и дополнительными фигурками/персонажами разными по размеру, цвету, звучанию... Дополнительные элементы позволяют преобразовывать игрушку, дополняя или разбирая ее, подбирать новые детали согласно выбранному принципу (выгружать и загружать, варьировать количество элементов, играть с отдельными элементами). Поступательное движение, возникающее при катании, способно запускать вращение элементов и поднимать

их или менять местами – малышам всегда интересно следить за возникающими динамическими и оптическими эффектами. Каталки очень нравятся детям. Они развивают зрительно-моторную координацию и позволяют ребенку чувствовать себя источником движения за счет подвижных деталей – растягивать, катать по полу или наклонной плоскости, перекачивать нелинейные части, перебирать их. Для развития зрительно-моторной координации также могут использоваться разнообразные наборы стилизованных объектов (червячков, гусениц, рыбок, цветов, птиц, насекомых и т. д.), которые необходимо поймать, например с помощью варежки-липучки или какого-то другого приспособления.

- Особое место среди игрушек для детей до 3 лет занимают пазлы – разрезные картинки, которые состоят из крупных объемных или плоских частей (от 4 до 10). По сути, пазл – это конструктор в рамке, который одновременно является и головоломкой. За счет специфической фактуры дерева (или другого материала), объема деталей, соотношения их форм такие игрушки стимулируют сенсомоторное и перцептивное восприятие. Из разрозненных деталей можно создавать самые разные постройки и конструкции, что побуждает к поиску новых сочетаний деталей, желание создавать новые образы, придумыванию плоскостных изображений, организации предметов в пространстве. Такая активность носит уже характер продуктивной деятельности, которая обеспечивает формирование важнейших для данного возраста психических качеств: образного мышления и воображения, целенаправленности, стремления придумать что-нибудь новое, обогащая познавательный опыт ребенка и выводя его восприятие на новый (объемный) уровень.

- Для детей от 3 до 7 лет психологически важными являются игрушки с правилами, пазлы и конструкторы, тематические наборы для режиссерской игры и образные игрушки. Последние являются стилизованными антропоморфными объектами (вещами), позволяющими сформировать субъективную картину человеческого мира – куклы и аксессуары к ним, машинки и игрушечное оружие, заводные и электронные игрушки, супергерои и монстры, т. е. и имитационные, и креативные (социальные и психологические) игрушки. Кроме того, в этом возрасте активно проявляется интерес к лепке, рисованию и другому ручному труду (вышивание, плетение, создание бус, браслетов и т. д.), которые прекрасно развивают творческие способности ребенка, мелкую моторику и усидчивость.

Выбирая игрушку для детей от 3 до 7 лет, следует помнить, что именно в этот период происходит усвоение основных приемов деятельности и норм социального поведения. Мотивы и желания ребенка начинают согласовываться друг с другом, он действует не только импульсивно, но и опосредованно, усваивает правила, поэтому главная функция игрушки в этом возрасте заключается в активизации самостоятельной детской деятельности. При этом для ребенка до пяти лет особое значение продолжают играть предметы, оказывающие общее влияние на развитие личности, а после пяти – те, которые направлены на подготовку ребенка к школе (например, игры с правилами или тематические игры).

Игры с правилами предполагают различные действия (манипуляции – сборка, разборка, вставка, замена элементов и т. д.) с игрушкой, которые направлены на соблюдение несложных правил. Это условие стимулирует ребенка ориентироваться на существенные признаки объектов игры, контролировать ход игры, последовательность действий, обосновывать их. Материал для таких игр может быть самым разнообразным – разборное дерево, из которого нужно достать всех персонажей, карточки с красочными картинками, где необходимо соотнести, идентифицировать другие картинки, сходные по образу, цвету, размеру, сюжету, стилизации; лото; кубик с цифрами, цветовыми гранями, требующий подбора соответствующего объекта; собираемые конструкции с разными по форме и объему размерами отверстий и необходимостью попасть в цель другим предметом и т. д. Игры с правилами способствуют развитию целостного (структурного) восприятия, требуют высокой концентрации внимания. Включение в игру такого условия, как любое речевое действие, например необходимость назвать месторасположения объекта, его описание, обеспечивает развитие речи. Наличие проверочного задания (наличие самопроверки: совпадение, подсказка на оборотной стороне и др.) дает возможность играть самостоятельно, без участия

взрослого.

Конструкторы и пазлы в этом возрасте приобретают более сложную конструкцию и состоят из большего количества деталей, которые мельче и дробят объект на множество элементов (20 и более). В этом смысле их развивающий потенциал заключен в занимательной головоломке, поскольку сложить все детали в рамку можно только одним способом. Чем разнообразнее в конструкторе представлены элементы, позволяющие исследовать основные признаки объектов – форму, цвет, размер, изучать такие физические явления, как равновесие, взаиморасположение и т. п., тем больше развивающая ценность конструктора или пазла. Кроме того, конструкторы обладают удивительной особенностью – они долго не надоедают, так как могут видоизменяться и становиться чем-то новым.

Наборы для режиссерской игры позволяют ребенку реализоваться в сюжетно-ролевых действиях, стимулируют развитие социальных навыков, развивают его воображение и эмоциональную сферу. Сборно-разборные конструкции, воспроизводящие жизнь животных в лесу, джунглях, в городе, отдельные ситуации и объекты (пожарную станцию, автомобильную станцию, школу, наборы доктора, кухни, жилые дома и т. д.) способствуют проигрыванию почти всех сюжетов с взаимодействием людей и животных. Такие игры удачно сочетают условность с яркой детализацией, привлекающей внимание ребенка и увлекающей его воображение в мир приключений. Разнообразие деталей и персонажей обеспечивают свободу действовать и дают возможность варьировать их положение. Удачно выполненные фигурки в режиссерских играх те, которые могут стоять, сидеть, двигаться, брать в руки предметы. Они оживляют сюжет, делают его насыщенным и динамичным. Передвигая элементы, придумывая новые сочетания, ребенок может сам выстраивать пространство игры, подстраивая его под конкретный сюжет.

В дошкольном возрасте (5–7 лет) пространство ребенка начинает насыщаться игрушками, подготавливающими его к школе. Эти игрушки уже напрямую, а не опосредованно, содержат обучающие функции. Например, кубики с составными картинками и буквами, которые развивают логику и помогают научиться читать, или книжки-игрушки и книги сказок из твердого картона с яркими аппликациями и объемными фигурками главных персонажей. Ребенок, еще не умеющий читать, может с интересом разглядывать рисунки, трогать наклеенных зверей и человечков. Книжки-игрушки развивают внимательность, а главное – формируют интерес к чтению, особенно если взрослые как можно чаще такие книжки «оживляют» – читают их ребенку. В этом возрасте ребенку можно уже покупать детские энциклопедии, которые помогут ему ответить на многочисленные вопросы «Почему?» и удовлетворить любознательность. Ответы взрослому или самому себе на вопросы о прочитанном, знакомство с иллюстрациями развивает познавательную активность ребенка, которая так необходима в школе. После таких обсуждений появляется повод продолжить их на выставке или в музее, закрепить интерес, например сходя в магазин и купив набор заинтересовавших игрушек, наклеек (с историческими или военными персонажами, динозаврами или цветами и т. д.), что способствует усвоению новой информации в игровой форме.

Такую же развивающую роль может играть детский обучающий интерактивный компьютер, с которым ребенок попадет в мир удивительных приключений и одновременно может изучать буквы, слова, числа, орфографию и математику, совершенствовать память и логику, развлекаться, занимаясь музыкой или играми. Многие компьютерные игры тренируют мелкую моторику, быстроту реакции, сообразительность, внимание... Однако следует помнить, что для этого возраста игра с компьютером не должна превышать 20–30 минут в день. Легкое покраснение глаз является сигналом, что компьютерные игры должны быть закончены.

Помогут подготовить ребенка к роли ученика и «смешные» ученические принадлежности – ручка-спиралька, большой цветной ластик, карандаш с игрушкой на конце, тетрадка с любимым мультгероем... Главное, чтобы они были более яркими и красочными, чем у школьников, тем самым подчеркивая свою «игрушечность».

Особую роль среди игрушек для детей 5–7 лет занимают настольные игры. Домино, лото, пазлы, разрезная азбука, головоломки и т. д. развивают логику, смекалку, быстроту мышления. Особенно хорошо, если в эти игры родители играют вместе с детьми. При этом следует помнить, что усидчивый ребенок может часами собирать мозаику, в то время как для подвижного ребенка пребывание в статике 20–30 минут – большое достижение и он с гораздо большим удовольствием поиграет в игрушки для подвижных игр: мячи, кегли, дарты, хула-хупы, скакалки и др.

Расширяется и спектр игр для ручного труда. Наборы для лепки и рисования могут дополняться инструментами для резьбы по дереву, выжигания, для лепки из гипса и создания барельефов. К обычным фломастерам и акварели прибавляются гуашь, масляные краски, пастель (мелки) и набор для батика. Все это отлично стимулирует фантазию, моторику рук и готовит к школе, делает ручной труд интереснее, позволяет почувствовать себя настоящим скульптором и художником... или помощником в хозяйстве.

Среди игрушек для детей от 7 до 10 лет все большее место начинают занимать электронные игрушки (компьютеры, компьютерные игры, компьютерные приставки, PSP, имитационные виртуальные игры). Их потенциал – в развивающих возможностях психических функций (мелкой и крупной моторики, зрительно-моторной координации, зрительного анализа и синтеза, ориентировки в пространстве, концентрации внимания). В то же время существуют и ограничения – при длительных погружениях в виртуальное пространство наблюдается потеря контроля над временем, искаженное восприятие реальности, нарушение коммуникации, трудности переключения внимания на другие объекты и сосредоточения на них, усиление тревожности, эмоциональной неустойчивости, усвоение виртуальных моделей поведения и перенос их в свою жизнь как возможных без критического анализа того, к каким последствиям они могут привести. Поэтому виртуальные игры не должны занимать слишком много времени в жизни ребенка – не более 1 часа в день.

Игрушки для детей 7–10 лет более глубокие, поэтому игры и книги стоит выбирать, соотнося выбор взрослого с детскими пожеланиями. Основными становятся игры с правилами и партнерские (коллективные) игры. В отличие от дошкольника, увлеченного именно процессом игры, у младшего школьника появляется цель игры – выиграть, победить. Для этого периода характерна игра-достижение. В связи с чем очень хорошо подходят мозаики (где нужно собрать большую картинку или выложить фишками определенный узор), различные настольные игры, настольно-печатные («крестики-нолики», «морской бой», «космический бой» и пр.), головоломки, конструкторы и игры с правилами.

Например, в качестве игры с правилами уже используется SCRABBLE или ЭРУДИТ, представляющая собой игровое поле, мешочек и 104 косточки с буквами и очками, присуждаемыми за каждую букву, цель которой составить как можно больше слов, а слова как можно более длинные. Игра способствует расширению словарного запаса, развитию грамотности, чувства языка. Ее правила могут меняться в зависимости от степени подготовленности играющих. Например, для начинающих можно раздавать большее количество косточек каждому и/или ввести правило «без сканворда», т. е. исключить пересечение слов через одну букву или более, просто потренироваться по очереди составлять слова, предварительно высыпав все буквы.

Функция настольных развивающих игр в жизни 7–10-летнего ребенка очень значима. Осознанное подчинение правилам способствует формированию внутреннего плана действий, произвольности поведения, умения анализировать собственные действия и прогнозировать их результат, развивает внимание, способность к рассуждениям, повествовательную и диалогическую речь, навыки взаимодействия с партнером. Кроме того, они решают такую важную задачу, как развитие способности к длительному умственному напряжению, выступают средством профилактики «умственной лени». Большая доля информации, которая присутствует сейчас в жизни ребенка, дается ему в развлекательной форме с «шумовыми» и «цветовыми» эффектами, не требуя умственной активности. В результате ребенок начинает испытывать трудности с концентрацией внимания, не может сосредоточиться в отсутствии

элемента развлечения, теряет интерес к занятиям, требующим опоры на мыслительные действия. Дети, много времени проводящие перед экраном телевизора или компьютером, неохотно вступают в «реальные» игры с партнерами, у них недостаточно развита речь для подобных игр.

В сложных интеллектуальных играх задача взрослого быть очень внимательными к эмоциональному состоянию и включенности ребенка, придумывать различные более гибкие правила игры. Другими примерами могут быть тематические игры-лото (по этнографии, по истории, по биологии, по географии, по развитию речи и т. д.), игры-ходилки, направленные на усвоение учебных умений и закрепление знаний (единственное и множественное число имен существительных, «да и нет не говорить, черное и белое не называть», «найди литературного героя» и т. д.), развивающие логические игры (на внимание, ориентировку в пространстве, анализ, синтез, обобщение и т. д.).

Аналогичную роль играют и настольные игры-головоломки, цель которых – провести ключевой объект (машинку, животное, фишку) к выходу с игрового поля, перемещая другие предметы в соответствии с описанными в правилах возможностями и ограничениями. Для решения задач-головоломок задействуются такие психические функции, как мышление, внимание, память, произвольность, а также личностные характеристики – настойчивость, целеустремленность и др. Решение задач в таких играх включает элементы анализа, синтеза, комбинаторики, стратегического планирования, способствует развитию пространственного мышления, его беглости, гибкости и вариативности. Большая часть игр с правилами и головоломок для детей 7–10 лет рассчитана на совместное времяпрепровождение, т. е. предполагает несколько участников. В этом смысле они способствуют формированию коммуникативных умений, поддерживают соревновательный дух и стремление ребенка к победе. В коллективных играх с правилами формируется одно из важнейших новообразований этого возраста – произвольность.

Также к игрушкам-достижениям можно отнести головоломки-мозаики, направленные на составление заданных узоров, складывание кубика Рубика, «пятнашки», прохождение лабиринтов, перемещение объекта в другой сектор по заданному правилу и в условиях ограничений – например, только по одному при надевании больших на маленькие, танграм – старинную китайскую головоломку, из деталей которой можно собрать множество разнообразных фигурок (изображение животного, человека, букв, цифр, игрушек).

После 10 лет игрушка постепенно теряет свое прямое назначение в жизни ребенка. Доля игрушек в личном пространстве снижается. В нем остаются только самые любимые предметы, с которым у ребенка существует эмоциональная связь (любимая мягкая игрушка, часть игрушки, предмет, совершенно не похожий на игрушку). Все внимание ребенка переключается на другие возрастные задачи – общение со сверстниками, нахождение своего места в группе, обретение себя. Однако и в жизни взрослого связь с игрушками сохраняется. Потребность в игре как способе самореализации поддерживается у многих людей и после полового метаморфоза, вплоть до глубокой старости. Это связано с тем, что игрушка продолжает восприниматься как переходный объект, на который могут быть «понарошку спроецированы» важные эмоциональные состояния. Такая проекция позволяет использовать игрушку в психотерапевтических целях. Меняется только роль игрушки. Она становится носителем индивидуально значимых смыслов.

Развивающее обучение

целостная методическая система, в которой содержание, виды и форма организации образовательного процесса построены на принципе *приращен*ия знаний и приемов умственной деятельности по их преобразованию. Основой такого обучения является продуктивная деятельность учащихся, осуществляемая в «зоне ближайшего развития». Соответственно, учащийся выступает в качестве субъекта усвоения, а способы умственных действий, как и сама умственная деятельность в целом, играют роль внутренних условий

усвоения (отражения) субъектом учебного материала, которые опосредуют восприятие учебного материала, воздействующего на учащегося.

- Термин «развивающее обучение» в психолого-педагогической литературе устойчиво закрепился как название теории развивающего обучения, разработанной Д. Б. Элькониним и В. В. Давыдовым и развиваемой их последователями. Однако несколько раньше он употреблялся Н. А. Менчинской (1959), хотя и несколько в ином смысле.

- Говоря о развивающем обучении, Н. А. Менчинская подразумевала, что упражнения должны быть организованы так, чтобы необходимым условием их выполнения было применение соответствующих знаний. А этого можно достичь только тогда, когда повторное решение задачи будет закреплять не только конечный продукт – правильные ассоциации и их системы, но и те мыслительные операции, которые требуются для вычленения отдельных элементов этих ассоциаций и их обобщения. Основным дидактическим правилом такой организации учебного процесса должно стать движение «от простого к сложному» с определенной «дозировкой» степени самостоятельности учащихся в зависимости от продвижения в ходе обучения. Доля самостоятельности регулируется через изменение характера материала упражнений, усложнение заданий для самостоятельной работы, видоизменение ситуаций, тренирующих способность к переключению и помогающих преодолевать инерцию действовать и рассуждать однообразно. Таким образом, по Менчинской, основным типом мышления, полагаемого в качестве исходного психологического основания учебного процесса, является эмпирический, основным методом обучения – остается фронтальный с передачей знаний от учителя к ученику. Развитие учащегося происходит в форме приращения нового на базе старого, т. е. обобщения уже сложившихся частных способов и структур умственных действий в более общие.

- Теория развивающего обучения Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова (1972, 1986, 1989, 1994 и т. д.) базируется на представлении о теоретическом способе мышления – основополагающем познавательном процессе, обеспечивающем продуктивное развитие в образовательном процессе. Согласно ее положениям, развитие способности учиться составляет функциональное содержание учебной деятельности как особого вида предметно-практической деятельности. Особенности теоретического мышления обеспечивают получение общего способа решения учебной задачи, позволяя конструировать и моделировать условия на высоком уровне обобщения. Обобщение в понятии теоретического типа происходит посредством такого анализа условий происхождения системы объектов, в результате которого субъект выделяет генетически исходное, всеобщее для этой системы отношение (связь). С этой точки зрения усвоение материала учащимися происходит не непосредственно – через непосредственное усвоение отдельных конкретно-предметных характеристик и свойств, а опосредованно – через предметное содержание учебного действия по преобразованию предъявляемого учебного материала. Цель такого преобразования – выделение в учебном материале таких свойств и отношений, которые представляют обобщенную основу для мысленной реконструкции учебного материала в виде *целостной системы* и которое поэтому является универсальным, всеобщим для объектов этой системы. Указанный путь усвоения знаний имеет две характерные черты: 1) мысль целенаправленно движется от общего к частному (сначала идет поиск исходного единого основания, а затем выводятся многообразные частные особенности данного предмета); 2) усвоение направлено на выявление условий происхождения содержания усваиваемых ими понятий (сначала выявляется исходное общее отношение в некоторой области, затем на его основе строят содержательное обобщение и определяют единое основание, наконец, превращают его в средство выведения более частных отношений, т. е. в понятие). Основным методом обучения является активно-групповой метод, в основе которого лежит организация педагогом субъект-субъектного взаимодействия учащихся между собой и с самим собой.

- Таким образом, построение системы развивающего обучения в рамках теории Эльконина – Давыдова ориентировано на воспроизведение в индивидуальном сознании школьника не предмета учебной дисциплины, как продукта духовной культуры

человечества, а способа его создания. Объектом усвоения становятся созидательные действия, позволяющие на основе обобщения, когда происходит выделение существенных признаков, усваивать теоретические понятия. Процесс усвоения протекает так, чтобы перед учащимися раскрылись условия происхождения понятий. Результатом усвоения является формирование специфической учебной деятельности, которая имеет свою особую структуру и включает основные компоненты (в том числе формирование обобщенных моделей решения учебных задач).

Развитие предметного содержания учебных действий естественным образом влечет за собой формирование новых познавательных структур и тем самым развитие познавательных способностей учащихся в их единстве и системности, что в свою очередь обеспечивает развитие школьника как субъекта усвоения.

При развивающем обучении на основе теории Эльконина – Давыдова принцип единства обучения и развития принимает следующую трактовку: *обучение должно строиться не просто в соответствии с развитыми имеющимися на данный момент познавательными структурами учащегося, а напротив – обучение должно выступать на этапе их созревания в качестве стимула ускорения их развития.* Главная цель развивающего обучения состоит в том, чтобы подготовить учащихся к самостоятельному освоению знаний, поиску истины, а также к независимости в повседневной жизни (способности «жить своим умом»). Поэтому знание не передается учащемуся учителем непосредственно в готовой форме, оно добывается им самим в ходе преобразования учебного материала. Для этого учащийся должен овладеть соответствующими учебными действиями, позволяющими производить необходимые преобразования учебного материала. Соответственно изменяется и психологическое содержание активности учащегося. Вместо оперирования готовыми приемами умственной деятельности или их вариантами, учащийся должен сформировать собственные когнитивные структуры, обеспечивающие овладение обобщенными способами решения задач. Именно в этом случае он превращается в подлинного субъекта учебной деятельности – автора и распорядителя своей учебной активности.

Рефлексивное преподавание

стратегия обучения, при которой преподаватель создает для учащихся ситуации, требующие размышления, осознания. Для этого может использоваться тактика задавания вопросов, поощрения самооценки, стимулирования ведения дневников, а также критический анализ ситуации, стимулирование конструктивного оценивания идеи и практики разнообразными способами. Действуя подобным образом, процесс обучения осуществляется, изменяя предыдущее знание и развивая навыки, которые превратят рефлексии в обучение, давая, таким образом, определенную гарантию того, что обучение не закончится в ту же самую минуту, как учащийся покинет учебное заведение. Наиболее точно воплощает данную стратегию обучения технология развития критического мышления.

Самостоятельная работа

планируемая деятельность обучающихся, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Она способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей. С психологической точки зрения, самостоятельную работу можно определить как целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом и корректируемую им по процессу и результату деятельность.

Самостоятельная работа обладает огромным дидактическим потенциалом, поскольку в ходе нее происходит не только усвоение учебного материала, но и его расширение,

формирование умения работать с различными видами информации, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени. В ходе самостоятельной работы обучающийся сам ставит себе цель, для достижения которой выбирает задание и вид работы. В этом случае самостоятельность – это один из важнейших показателей активности личности.

Самостоятельная работа подразделяется на аудиторную (классную) и внеаудиторную (внеклассную). Аудиторную самостоятельную работу составляют различные виды контрольных, творческих и практических заданий, проводимые во время занятий по конкретной дисциплине.

Внеаудиторная самостоятельная работа, традиционно включающая такие формы, как выполнение письменного домашнего задания, подготовка к разбору ранее прослушанного учебного материала на практическом занятии, подготовка персонального краткого выступления (доклада), выполнение реферата, курсового проекта и т. п., организуется преподавателем в течение всего периода изучения дисциплины (предмета) и не имеет жестко заданных регламентационных норм.

Основными критериями качества ее организации в настоящее время служат контроль результатов самостоятельной работы и технические условия выполнения заданий. Выделяют несколько видов контроля: корректирующий, констатирующий, самоконтроль и итоговый. Корректирующий контроль осуществляется преподавателем во время индивидуальных занятий в виде собеседования или тестовой проверки. Констатирующий контроль происходит по заранее составленным индивидуальным планам изучения дисциплин или выполнения определенного задания для оценки результатов завершенных этапов самостоятельной работы. Самоконтроль осуществляется самим обучающимся по мере изучения дисциплин по составленным преподавателем программным вопросам. Итоговый контроль – это аттестация по этапам самостоятельной и индивидуальной работы.

Технические условия предусматривают наличие свободного доступа в Интернет и профессиональных компьютерных программ, подготовленный персонал компьютерного класса, научно-методическое обеспечение (необходимая литература, ориентационные карты, алгоритмы и образцы выполнения работ, нормативные требования и т. д.) и возможность консультации с преподавателем по вопросам, возникающим в ходе выполнения заданий для самостоятельной работы.

Выделяют *пять уровней* самостоятельной работы обучаемых на основе соотношения воспроизводящих и творческих процессов в учебной деятельности. Учащемуся предоставляется возможность работать на том уровне, который для него приемлем в настоящее время. Таким образом создаются условия для положительной мотивации процесса учения и развития способностей.

Первый уровень самостоятельных работ – дословное и преобразующее воспроизведение информации.

Второй уровень – самостоятельные работы по образцу. Это составление вопросов к текстам учебников и лекций по предложенным образцам или составление тестовых заданий по предложенным правилам.

Третий уровень – реконструктивно-самостоятельные работы: преобразование текстовой информации в структурно-логические графы, составление кроссвордов. Работы этого типа учат обобщать явления.

Четвертый уровень – эвристические самостоятельные работы.

Пятый уровень – творческие (исследовательские) самостоятельные работы: написание работы с включением в нее форм заданий второго, третьего и четвертого уровня.

Нетрудно заметить, что для выполнения самостоятельных работ, которые наиболее полно соответствуют целям и задачам высшего образования (третий, четвертый и пятый уровни), требуется высокий уровень сформированности различных способов и приемов решения учебных задач, т. е. учебной компетентности. Ее центральным звеном выступают учебные стратегии.

Система образования

структурно-функциональное единство образовательных учреждений и соответствующих вышестоящих управленческих учреждений регионального и федерального масштаба, которые в совокупности создают данное образовательное пространство данного региона или страны в целом.

По функциональным целям образования выделяют следующие подструктуры (подсистемы):

- дошкольного, общего и высшего образование;
- государственного и негосударственного образования;
- дополнительного образования для детей и дополнительного образования для взрослых;
- довузовской и послевузовской подготовки.

По масштабу и характеру иерархического соподчинения различают:

- региональные системы образования (село, город, регион), которыми управляют комитеты и департаменты соответствующего уровня;
- федеральную систему образования под управлением в настоящий момент Федерального агентства по образованию Минобрнауки;
- отдельные (автономные) системы образования под непосредственным управлением Правительства РФ (учреждения образования, имеющие особый статус, к которым на данный момент относятся МГУ и СПбГУ).

Таким образом, в целом система образования в РФ представляет собой структуру, включающую в качестве своих подсистем дошкольное, общеобразовательное, начальное профессиональное, высшее и последипломное образование и рассматриваемую во всех основных аспектах образовательного процесса: содержательном, организационном, управленческом, финансовом и т. д.

В качестве системообразующего фактора образования выступает совокупность целей и задач социализации детей и взрослых в соответствии с целями и задачами государственного развития страны, региона и конкретного образовательного учреждения.

Содружество поколений (содружество младших и старших)

стиль воспитательных отношений, реализуемый в разнообразных сферах жизни школьников и предполагающий активное сотрудничество детей и взрослых в играх, на прогулках, в учебной деятельности, в общественной деятельности, в труде, в быту. В ходе совместной деятельности актуализируется механизм трансляции взрослыми детям социально-значимых ценностей и смыслов, происходит сближение смысловых структур.

Специфические учебные умения

конкретные умственные действия, обеспечивающие успешное и продуктивное освоение предметного содержания (например, умение решать задачи определенного типа, арифметические умения, умение применять правило при письме, умение писать под диктовку, умение выделять слоги, умение пересказывать прочитанное и т. д.). Каждая предметная область формирует свои, необходимые именно для овладения ею, умения и навыки. Тем не менее часть специфических учебных умений являются базовыми, поскольку они обеспечивают эффективное обучение по другим предметам. К ним относятся навыки письма, чтения и счета.

Стиль воспитания

см. воспитание.

Стиль обучения

доминирование определенной группы средств в общей системе методов и приемов деятельности педагога. Он выступает как способ отношения педагога к осуществляемой педагогической деятельности и общению с обучающимися.

Н. В. Бордовская и А. А. Реан предлагают выделять следующие разновидности стилей обучения.

Репродуктивный стиль обучения, суть которого состоит в такой организации учебного процесса, чтобы обучающиеся смогли воспринять, усвоить и запомнить предлагаемую учителем информацию. Задача школьника после системы отработки излагаемого педагогом материала воспроизвести его без искажения. Основу репродуктивного обучения составляет система требований учителя к быстрому, точному и прочному усвоению знаний, умений и навыков. Обучение осуществляется преимущественно в монологической форме: «повтори», «воспроизведи», «запомни», «действуй по образцу». К сожалению, опора только на память, «эксплуатирует» мнемические способности ребенка, не только перегружая их, но и блокируя развитие других психических процессов, особенно мышления, воображения, творчества. Это может приводить к повышению утомляемости и утрате интереса к учению, отсутствию самостоятельности мышления, превращению в пассивного исполнителя и функционера. Данный вид обучения порождает два опасных синдрома. Первый – это боязнь сделать ошибку: «Вдруг неправильно понял, что говорил учитель? Вдруг предложишь не тот ответ, который от тебя ожидают?». Второй синдром – это боязнь позабыть. Над учеником постоянно висит дамоклов меч: «Ты должен помнить и суметь ответить все, о чем говорил учитель и что написано в учебнике». У учителя тоже может развиваться синдром: «боязнь не успеть пройти программу, не нарушить принципы обучения».

В тактике репродуктивного обучения можно выделить три основные стратегии обучения: 1) сведение к минимуму диалога, обсуждений и рассуждений – для этого не хватает времени; 2) доступное изложение материала; 3) использование при изложении по большей мере фактов, а не обобщений – факты проще и понятнее.

Творческий стиль обучения, особенностью которого является стимулирование учащихся к творчеству в познавательной деятельности и поддержка педагогом их инициатив. Отбор учебного материала для учебного процесса идет согласно критериям проблемности, на изложение – на основе диалога, чтобы был обеспечен «контекст открытия». Для творческого подхода к педагогическому процессу характерны следующие обращения учителя: «сравни», «докажи», «выдели главное», «сделай выбор и аргументируй его», «предложи свой вариант», «объясни и сделай вывод».

В тактике творческого стиля обучения просматриваются следующие линии: 1) обязательная постановка учебно-познавательных задач, так, чтобы вызвать интерес к размышлению, анализу и сравнению известных фактов, событий и явлений; 2) стимулирование поиска новых знаний и нестандартных способов решения; 3) поддержка на пути к самостоятельным выводам и обобщениям. Данный стиль обучения обладает большими преимуществами перед репродуктивным, поскольку стимулирует развитие творческих способностей. Однако основные ограничения данного стиля обучения связаны с потенциальной возможностью зарождения у учеников психологии неудачника: «Я все равно оригинальнее других не придумаю, так зачем же мне думать?», трудностях с удержанием большого объема информации, необходимый для кропотливого и систематического труда.

Эмоционально-ценностный стиль обучения, который обеспечивает личностное включение учащихся в учебно-воспитательный процесс на уровне эмпатического понимания и ценностно-смыслового восприятия учебного материала и духовно-нравственного образа самого учителя. Данный стиль предполагает организацию учебно-воспитательного процесса на основе диалога. Результативность такого способа организации обучения увеличивается, если учитель строит взаимоотношения с учениками на основе эмоционально-доверительного общения, сотрудничества и уважения к каждой личности, рефлексии и открытии

обучающимся своего отношения к происходящему в учебном процессе (учебному материалу, заданиям, результатам обучения и т. д.). При таком стиле наиболее приемлемы следующие формы обращения к ученику: «дай оценку», «выскажи свое отношение, мнение, понимание», «дай свою трактовку событию, факту, явлению», «образно представь, что здесь более ценно и значимо для вас», «сочини, придумай».

Наиболее ярко данный стиль обучения проявляется в игровых формах обучения, в процессе диалога и театрализованных игр. То есть при выполнении таких заданий, которые способствуют выявлению самооощущения, самопознания, самопонимания, самооценки. В тактике эмоционально-ценностного стиля обучения прослеживаются следующие линии: 1) преобладание ценностно-смысловой информации, направленной на духовно-нравственное развитие; 2) ориентация на эмоционально-личностный способ отношения к учебной информации и взаимодействия с учениками; 3) подбор нравственно-развивающих заданий и создание ситуаций оценки – взаимооценки – самооценки в образовательном процессе.

Разновидностями эмоционального-ценностного стиля обучения (А. К. Маркова, А. Я. Никонова, Л. М. Фридман, И. Ю. Калугина) выступают эмоционально-импровизационный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизационный, рассуждающее-методический.

Эмоциональноимпровизационный стиль (ЭИС) предполагает логичное и интересное изложение учебного материала, высокую оперативность и гибкость в использовании целого арсенала разнообразных методов обучения и стимулировании коллективных обсуждений, спонтанных высказываний учащихся, а также проявление чуткости и проницательности со стороны педагога. Однако часто учитель ориентируется только на себя, исключая диалог, недостаточно концентрируется на планировании учебно-воспитательного процесса (акцентирует внимание на более интересном материале, оставляя менее интересный для самостоятельной работы), уделяет мало времени контролю усвоения знаний учащимися и рефлексии преподавания, больше ориентируется на сильных учеников, обходя вниманием остальных.

Эмоциональнометодический стиль (ЭМС) характеризуется ориентацией на процесс и результат обучения, тщательное планирование учебно-воспитательного процесса, контроль знаний и умений всех учащихся. Так же как и при ЭИС обучения учителя отличает оперативность, частая смена видов заданий и деятельности на уроке, коллективные обсуждения в учебно-воспитательном процессе. При этом, используя богатый арсенал методических приемов, педагог акцентирует внимание учеников на сути предмета, не злоупотребляя яркими, но поверхностными образами (как происходит в ситуации с ЭИС).

Рассуждающеимпровизационный стиль (РИС) отличается меньшей изобретательностью в выборе и варьировании методов обучения при четком планировании учебно-воспитательного процесса, сочетании интуитивности и рефлексивности, безусловной ориентации на процесс и результаты обучения. Ограничениями данного стиля обучения выступает слабая чувствительность педагога к изменениям ситуации на уроке, не всегда высокий темп работы, традиционность (граничащая с консервативностью) и осторожность в поступках.

Рассуждающеметодичный стиль (РМС) включает адекватное планирование учебно-воспитательного процесса, высокую методичность в сочетании со стандартным набором методов обучения, предпочтением репродуктивной деятельности учащихся, редкими коллективными обсуждениями. В процессе опроса такой учитель особое внимание уделяет слабым ученикам, для него характерна высокая рефлексивность процесса и результатов преподавания, еще меньшая (по сравнению с РИС) чувствительность к изменению ситуации на уроке и, наоборот, большая осторожность в действиях и поступках.

Стиль учения

уникальная и важная характеристика учащегося, проявляющаяся в особенностях биологических ритмов (совы, жаворонки), в сильных сторонах восприятия (визуальность или аудиальность), в устойчивости внимания, особенностях работоспособности нервной системы (высокая, низкая), в личностных особенностях (зависимость, независимость).

Стратегии учебные

устойчивый комплекс действий, целенаправленно организованных субъектом и со временем автоматически включающийся (актуализирующийся) при решении различных типов учебных задач. Такие комплексы учебных действий отражают специфику усвоения учебного содержания и индивидуальный стиль учебной деятельности обучающегося, составляя операциональный репертуар опытного учащегося.

Учебные стратегии обычно не планируются субъектом в деталях. Они образуются в ходе его реально осуществляемой учебной деятельности и подразумевают весь операциональный спектр познавательной активности, участвующий в процессе обучения и мышления (Weinstein, Meyer, 1986). Это связано с тем, что учебная ситуация, ставя человека перед необходимостью выбора конкретных действий из множества других, инициирует ориентировочную и исполнительскую активность обучающегося. В соответствии с установленной учебной целью и задачами достижения поставленной цели, происходит выработка программы действий и распределения ресурсов, необходимых для ее достижения. Таким образом, учебные стратегии, хотя и состоят в основном из привычных навыков, в состав которых входят сложившиеся способы обработки информации, оценки, контроля и регуляции собственной деятельности, тем не менее могут изменять привычную структуру (расширять, замещать те или иные операции и действия, их последовательность), сохраняя при этом опору на конечную цель.

Процесс их формирования начинается в начальной школе и продолжается в течение всего периода обучения: разные учебные действия и алгоритмы образуют взаимосвязи и устойчивые сочетания (комплексы действий), автоматически включаясь в учебную деятельность при выполнении того или иного задания. Со временем человек начинает осознавать многочисленные и разнообразные приемы, позволяющие лучшим образом достигать поставленных учебных целей (запоминать, понимать, применять и т. д.). Происходит обобщение и формирование различных комбинаций учебных приемов (стратегий), их индивидуализация и интеграция.

В соответствии с процессуальными характеристиками учебной деятельности (получение и обработка информации, планирование учебной работы, контроль и оценка) учебные стратегии студентов могут быть разделены на две группы: когнитивные и метакогнитивные.

Когнитивные учебные стратегии объединяют учебные действия, которые направлены на обработку и усвоение учебной информации. Они включают стратегии: 1) повторения (обеспечивающие сохранение и удержание в сознании информации); 2) элаборации (предполагающие разработку и детализацию содержания); 3) организационные (направленные на переработку и трансформацию содержания в различные формы). Стратегии элаборации и организационные стратегии направлены на лучшее понимание и усвоение учебной информации.

Метакогнитивные учебные стратегии — это комбинации приемов, позволяющих организовать учебную деятельность и управлять ею. Дословно: «знание над знанием» — «знание, как организовать процесс познания, как надо учиться». Они выполняют организационную, управляющую и регулирующую функцию в ходе учебной деятельности. Выделяют следующие виды метакогнитивных учебных стратегий: 1) планирования (последовательной, поэтапной разработки выполнения учебных заданий); 2) наблюдательные

(помогающие отслеживать проверку и оценку достижения поставленных учебных целей); 3) регулирования (управления качеством усвоения учебной информации).

Структура учебных стратегий характеризуется вариативностью, многослойностью и иерархичностью, поскольку их поэлементный *состав* и *вид* обусловлен уже не компонентами учебной деятельности, а *содержанием* учебной работы (*видом* учебного задания), которую необходимо выполнить, ее сложностью и трудоемкостью. Например, такие виды учебных заданий, как разработка понятийных таблиц, создание глоссария, генерализация идей для решения научной проблемы, подготовка вопросов для самоконтроля и др., задействует целый спектр действий и операций (обобщение, перефразирование, идентификация и т. д.), обеспечивающих получение качественного результата учебной деятельности.

Инвариантной основой учебных стратегий выступают:

- долговременные цели (планы, программы), определяющие организацию учебной деятельности на перспективу (достижение учебных целей);
- технологии (способы, приемы, методы), с помощью которых реализуется достижение учебных целей;
- внутренние ресурсы (когнитивные, личностные), которые обеспечивают достижение учебных целей и управление учебной деятельностью.

Субъективно значимые достижения учащегося

это успехи, которые часто незаметны для окружающих, но имеют высокую ценность для самого ребенка. В отличие от объективно значимых достижений, которые хорошо видны и фиксируются окружающими: учителями, родителями, сверстниками, лично значимые достижения составляют особый потенциал развития личности. Они выступают механизмом саморазвития личности, поскольку являются отражением активности в сфере, представляющей наибольший интерес для ребенка. За счет активизирующего потенциала субъективно значимых достижений их можно обозначить как «педагогику малых успехов», когда за счет постепенного движения вперед и незаметных побед формируется положительное отношение к предмету, вера в себя, развивается чувство личностной успешности.

Таксономия педагогических целей

четкая расширенная система педагогических целей, которые являются ориентиром для определения педагогической цели в конкретном случае с учетом специфики и профиля учебного заведения, стратегии обучения или учебного занятия. Разработка таксономии педагогических целей связана с именем Блума, который предложил упорядочить цели образования по их направленности и степени значимости.

Система педагогических целей имеет иерархическое строение, внутри которой выделяются классы и последовательные уровни для каждой из двух основных групп целей: когнитивных и аффективных.

В иерархии когнитивных целей выделяется шесть классов (от низшего уровня к высшему): 1) знание (владение информацией); 2) осмысление (понимание значения и смысла); 3) применение (способность использования на практике); 4) анализ (способность разделения информации на части для облегчения понимания сущности явления); 5) синтез (способность к построению целостного образа явления); 6) оценивание (способность к построению ценностных суждений и формулированию сравнительных оценок).

Аффективные цели связаны с вовлечением в образовательный процесс эмоционально-волевой сферы личности. Соответственно они включают четыре основных класса: 1) интерес и увлеченность (побуждение к освоению и овладению учебным содержанием); 2) отреагирование (выработка позитивного или негативного отношения); 3) принятие

(выработка собственной позиции); 4) познавательная активность (стимулирование умственной деятельности, потребности в умственном напряжении).

Умения

результат овладения новым способом действия, определенной совокупностью операций, основанный на каком-либо знании (правиле) и отражающий возможность его качественного воспроизведения на практике, успешного выполнения той или иной деятельности. Умение на начальном этапе выражается как усвоенное знание, которое понято учащимся и может быть произвольно воспроизведено. Впоследствии умение становится освоенным способом действия, которое регулируется знанием. При преобразовании умения в навык действие выполняется без непосредственного соотнесения его со знанием, а обращение к знаниям происходит только в затруднительной ситуации.

Основной характеристикой умения является возможность изменить структуру входящих в умение операций, действий, актов, последовательность их выполнения, сохраняя при этом конечный результат.

Умения могут быть интеллектуальными (связанными с умственной деятельностью) и практическими. И те и другие подразделяются на общие и специфические.

В целом формирование умений – это обучение конкретным приемам осваиваемой деятельности и их применение в практической работе для получения результата. Изучение психологических основ формирования умений и навыков, проведенное под руководством П. Я. Гальперина, показало, что на первых порах оно идет через полное обоснование своих действий, осознания операций, анализ теоретических положений и развернутое рассуждение. По мере формирования умения происходит постепенное сворачивание отдельных звеньев, возвращение к которым может осуществляться в случае затруднения.

Полноценное формирование умения требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре – основными. Результаты исследования П. Я. Гальперина оформились в теорию поэтапного формирования умственных действий.

I этап – мотивационный. Присутствие познавательного интереса активизирует умственную работоспособность обучающегося и обеспечивает его быстрое включение в осваиваемый вид деятельности.

II этап – ориентировочный. Включает в себя ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление схемы ориентировочной основы будущего умения. Главным результатом на этом этапе является понимание.

III этап – материальный. Практическое выполнение осваиваемого действия под контролем преподавателя, который следит за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия.

IV этап – внешнеречевой. Самостоятельное выполнение действия с полным комментированием, которое может быть представлено как в устной, так и письменной форме. Может осуществляться только во внешнеречевой форме, без практического выполнения. В этом случае основная цель – обобщение действия через замену конкретных объектов их словесным описанием.

V этап – беззвучной устной речи (речь про себя). Отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью.

VI этап – внутриречевое действие. Комментарий выполнения действия максимально сокращается, а само действие становится самостоятельным и полностью освоенным. Критерием сформированности умения является его сознательный перенос на решение новых задач.

Как видно из этапов, в наибольшей степени качество освоения умения зависит от способа построения ориентировочного этапа, а именно, от типа ориентировочной основы, выбранного преподавателем для обучения тому или иному действию. Этот выбор

определяется различными условиями. Например, содержанием материала, совокупностью операций, их сложностью и т. д. Само действие может быть очень простым, а ориентировочная основа сложной и развернутой.

Умения педагогические

совокупность необходимых педагогу действий, позволяющих эффективно решать профессиональные педагогические задачи. Так педагог, согласно концепции деятельности учителя, разработанной в трудах А. К. Марковой (1993) и описывающей основные группы педагогических умений, должен уметь следующее:

1. *Видеть* в педагогической ситуации проблему и сформулировать ее в виде педагогической задачи, *изучать* и *преобразовывать* педагогическую ситуацию, *принимать* оптимальное педагогическое *решение* в условиях неопределенности, *предвидеть* близкие и отдаленные результаты педагогических решений и т. д.

2. *Изучать* у учащихся состояние отдельных психических функций, *определять* реальные возможности школьников, *распознавать* и *учитывать* типичные затруднения у школьников, *интерпретировать* разнообразную информацию и др.

3. *Соотносить* затруднения учащихся с недочетами в своей работе и актуальными возможностями учеников.

4. *Реализовывать* внутренние резервы школьников в ходе учебного взаимодействия.

5. *Понимать* позицию других участников образовательного процесса, *интерпретировать* и «*читать*» их внутреннее состояние по нюансам деятельности и поведения и т. п.

6. *Знать* собственные педагогические способности, развивать их в ходе профессиональной деятельности, *воспринимать* позитивные возможности себя и учащихся.

7. *Осознавать* перспективу своего профессионального развития, *определять* особенности своего индивидуального стиля.

8. *Определять* знания учащихся на разных этапах обучения, состояния учебной деятельности, умений и навыков, *выявлять* отдельные показатели обучаемости.

● 9. *Распознавать* по поведению, насколько согласованы нравственные нормы и убеждения школьников, *устанавливать взаимосвязи* между различными особенностями школьников, чтобы «увидеть» личность ученика в целом.

10. *Видеть* и *устанавливать причинноследственные* зависимости между задачами, целями, способами, средствами, условиями и результатами собственного труда. *Оценивать* собственную результативность и уровень профессионализма.

Умения самоорганизации

освоенные человеком способы рационального выполнения действий, направленных на решение профессиональных и лично значимых задач, в которых человек выступает субъектом деятельности и профессионально-личностного саморазвития.

Формирование самоорганизационных умений происходит на основе имеющихся у обучающихся знаний об организационно-продуктивных приемах деятельности и навыков их использования и регулирования в изменяющихся условиях учебной, научной и учебно-профессиональной деятельности. К ним относятся планово-прогностические, пропедевтико-реабилитационные, исполнительско-деятельностные, саморегуляции, аналитические, самоопределения, коррекционно-компенсаторные умения. Организационными условиями формирования умений по самоорганизации является включение обучающихся в решение следующих задач:

1. Обучение осознанному и целенаправленному выполнению действий, направленных на достижение результата (принятие учебной задачи), а именно:

● объективной оценке положения дел (ситуации, возможностей и ресурсов) и принятию

решения к действию;

- постановке целей (что нужно сделать?) и формулированию задач, необходимых для их достижения (нахождению промежуточных действий);

- планированию действий (как нужно сделать?), намеченных для осуществления в соответствии с поставленной целью;

- соотносению запланированной работы с реальными условиями их выполнения (расчету ресурсов, прогнозированию);

- ориентировке в сфере учебной деятельности, в разнообразии видов учебной работы и осуществлению в ней целенаправленных действий.

2. Обеспечение возможности для первичного освоения техник рационального планирования, в частности:

- осуществление осознанного выбора на основе установления приоритетности решаемых задач;

- приближенный расчет временных затрат на выполнение намеченных действий и работ;

- установление хронологической последовательности реализации предполагаемых работ, учет рационального распределения нагрузки и возможностей привлечения необходимых ресурсов;

- освоение текущего планирования на базе разработанного долгосрочного плана.

3. Формирование навыков самоконтроля и самооценивания, включая:

- овладение разнообразными способами проверки результата работы;

- сличение полученного результата с запланированным и оценка качества работы;

- обнаружение недостатков, рефлексия собственной активности (выполнил самостоятельно, выполнил с помощью, выполнил полностью, выполнил частично и др.) и разработка плана коррекционных действий по ликвидации ошибок и недочетов.

4. Развитие способности визуализировать и представлять результаты собственной деятельности, а именно:

- составлять конспект сообщения о своих намерениях и целях и выступать с подготовленным сообщением перед аудиторией;

- представлять составленный календарный план работ с помощью графических средств.

Освоение практических умений и навыков самоорганизации должно сопровождаться формированием знаний и представлений о способах организации успешной деятельности в различных областях жизни человека.

Умения учебные (общеучебные)

комплекс действий и операций, обеспечивающих способность школьника организовывать свою учебную деятельность, а также управлять ею в зависимости от требований учебной ситуации. Центральное звено учебных умений – это учебные действия, в состав которых входят сложившиеся способы обработки информации, оценки контроля и регуляции собственной познавательной активности. В своей совокупности они представляют собой непосредственный психологический механизм реализации учебной деятельности, позволяющий выполнять различные виды учебных заданий и достигать поставленных учебных целей.

С момента включения первоклассника в учебный процесс предлагаемые ему задания опираются на особый род умений, выступающих *предпосылками* к овладению учебной деятельностью. Они отражают способность ребенка: а) произвольно управлять хотя бы некоторое время своим вниманием, памятью, мышлением; б) действовать по образцу; в) действовать по правилу и г) ориентироваться на систему требований. То есть являются опорой для организации первых этапов систематического обучения, помогая учащемуся успешно справляться с новыми упражнениями и правилами. В дальнейшем, когда учебная

работа становится более трудоемкой, а ее выполнение обеспечивается разнообразными способами, действиями и операциями, ребенку оказываются необходимы более сложные умения, одновременно являющиеся компонентами учебных действий, которые позволяют полноценно учиться: а) умения принять учебную задачу, б) умения планировать, в) умения контролировать свои действия и результат, г) умения оценивать свою работу.

Формирующиеся стихийно или целенаправленно учебные действия имеют двухуровневую организацию (1-й уровень – учебные действия, направленные на обработку и усвоение учебной информации и 2-й уровень – учебные действия, обеспечивающие организацию и управление учебной деятельностью) и отражают систему предпочтений конкретных учебных действий из множества других, которые, по мнению школьника, помогают ему наиболее оптимальным способом справиться с решением той или иной учебной задачи. Условно все учебные операции и действия можно разделить на базовые и сложные. Базовые операции включают в себя так называемые единичные (матричные) навыки: действия по образцу (подражание), повторение (воспроизведение), логические (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение) и управленческие (группировка, упорядочивание, систематизация) действия.

Сложные операции предполагают комплекс разнообразных действий, которые объединяют несколько базовых операций, поскольку только в этом случае возможно решение учебной задачи. К сложным учебным операциям относятся: а) разнообразные приемы переработки учебного материала (выделение ключевых идей и составление структуры учебного текста, перефразирование, установление причинно-следственных связей, подведение итогов и формулирование выводов, идентификация основных идей, разработка понятийных таблиц), б) способы отслеживания качества усвоения (составление вопросов для самоконтроля, рефлексия учебных результатов, постановка учебных целей и планирование продвижения к этой цели, пояснение значений понятий, иллюстрирование содержания примерами, прогнозирование и т. д.).

Отсутствие в «арсенале» учащегося общеучебных умений, а также несформированность предпосылок учебной деятельности затрудняет выполнение учебных заданий, снижает качество учебной деятельности, приводит к ее неуспешности.

Усвоение

процесс и результат запоминания и воспроизведения учебного материала на основе его восприятия, осмысления и понимания. Усвоение является вторым этапом процесса обучения, когда основное из понятого (исходные положения, доказательства, выводы) удерживается учеником в памяти и требует особой мнемической деятельности на основе разнообразных механических или логических приемов запоминания, системы построения изученного. Запоминание и уверенное воспроизведение изученного приводит к усвоению материала. На следующем этапе учебный материал переводится на уровень овладения.

К психологическим компонентам усвоения относятся прежде всего те, которые обеспечивают познавательную деятельность человека. Это внимание, восприятие, мышление и память. Каждый из них играет специфическую роль в учебном процессе и обеспечивает превращение информационного поля в знание, имеющее для обучающегося личностный смысл.

«**Внимание**», – писал великий русский педагог К. Д. Ушинский (1990), – есть та единственная дверь нашей души, через которую непременно проходит все, что есть в сознании. Если слово учителя минует эту дверь, то оно не войдет в душу ребенка». Это особое искусство – приучить держать «эти двери» открытыми, на котором основывается успех всего учения. Только определенный уровень сосредоточенности (концентрации внимания) позволяет эффективно воспринимать, понимать и запоминать содержание учебного материала, аккуратно, точно и безошибочно выполнять учебную работу.

Поскольку степень концентрации внимания означает тот или иной уровень умственной

активности человека, то основная задача преподавателя в процессе обучения – ее активная поддержка. В качестве общих приемов такой работы выступают следующие:

- четкая организация занятия (отчетливая логика, приемлемый темп, соответствующая уплотненность);
- сочетание умственной деятельности с наглядной информацией;
- синхронизация учебного материала со смысловыми структурами обучающихся;
- активизация мыслительной деятельности;
- контроль и оценка;
- оптимальная организация восприятия учебного материала.

Восприятие учебного материала, как и внимание, во многом обеспечивает его понимание, осмысление и предупреждает возможное последующее зазубривание. «Корни мысли, – подчеркивал И. М. Сеченов (1952, с. 272), – лежат в его “чувствовании”». Восприятие учебного материала – это отражение в сознании обучающегося всей совокупности его отдельных свойств, частей и взаимосвязей друг с другом. Организация этого процесса лежит через знание основных принципов восприятия, а их реализация в обучении может быть представлена так.

- Обязательное обозначение места изучаемого явления, события или факта в общей системе данного предмета. При этом само рассмотрение может быть построено как от общего к частному, так и наоборот (принцип целостности).
- Структурное представление учебного материала, который разбивается на блоки и пространственно вычленяет основные положения (принцип структурности).
- Использование различных приемов (подчеркивание, выписывание, цветовое обозначение и т. д.) для выделения центральных понятий и действий (принцип, фон и фигура).
- Ясность и четкость в подаче материала и формулировании понятий (принцип предметности).
- Задействование различных анализаторов (слухового, зрительного, двигательного и т. д.).
- Учет специфики осваиваемой учебной информации и формируемых навыков и умений.

Мышление, являясь особым познавательным психическим процессом, несет в себе функции, характерные как раз для процесса учения. Это получение нового знания через его понимание, осмысление и переработку. Преподавателю необходимо продумать, каким образом он может обеспечить процесс усвоения материала, т. е. превращение информации в знание. На первый план в этом случае выступает содержание и форма учебного материала.

1. Каждый вид учебной информации требует специфической обработки или приемов, обеспечивающих его понимание:

- теоретический – задействование различных мыслительных операций;
- фактический – вписывание в контекст личного или профессионального опыта;
- абстрактный – ассоциативных связей с конкретным материалом или перехода от знаково-символического типа мышления к образному или наглядно-действенному.

2. Учет трудностей материала (каждая тема имеет свой набор понятий, иногда требуется заранее подсчитать, сколько вводится новых понятий, оценить степень их сложности, продумать последовательность их предъявления в контексте).

3. Планирование последовательности предъявления материала. Подбор специальных наглядно-иллюстративных средств (карт, таблиц, графиков и т. д.).

В любом случае преподаватель должен всегда исходить из понимания того, что информация становится знанием, только когда включается в уже имеющуюся у субъекта когнитивную структуру, т. е. через образование взаимосвязей с той системой понятий, в которую она встраивается. Реализация этого процесса возможна только при соблюдении двух условий: а) наличия у студента понятийного аппарата, близкого по смыслу к представляемой информации (или уровня развития, обеспечивающего ему установление

взаимосвязей между учебной информацией и собственными знаниями); и/или б) личного опыта (для сопоставления сообщаемого с имеющимся у него знанием об этом явлении).

Сохранение в памяти полученной и переработанной с помощью мышления информации является важной задачей процесса обучения. Необходимо, чтобы осмысленная информация не только в любой момент могла быть воспроизведена, но и применена в деятельности. Правильно организовать закрепление в памяти учебного материала возможно только с опорой на закономерности протекания процессов памяти (запоминания, сохранения, воспроизведения, узнавания и забывания), индивидуальные особенности памяти и приемы рационального запоминания. При этом основным механизмом, способствующим сохранению информации, является активная деятельность, через, например, работу с текстом, подбор соответствующих примеров или составление задач. Другими условиями запоминания и сохранения информации могут быть:

- учет особенностей работы кратковременной памяти (7 ± 2 единицы информации, установка на срок и характер запоминания и т. д.);

- организация переработки материала на разном уровне (многоуровневое кодирование):

- 1-й уровень – повторение;

- 2-й уровень – включение в общую схему;

- 3-й уровень – сравнение с другими вариантами;

- использование ассоциативных связей и опоры на визуализацию (опора не только на словесно-логический вид памяти, но и эмоциональный, образный и двигательный);

- составление мнемосхем (укрупнение материала, комбинирование элементов информации в осмысленные блоки).

«Профилактика» забывания, через противостояние угасанию информации (за счет обеспечения возможности повторения и репетиции), искажению (за счет подчеркивания наиболее важных и характерных черт изучаемого материала, сходств и отличий), интерференции (за счет переноса знаний на различные ситуации) и сбоем ключевых признаков (за счет выделения отношений и связей, которые могли бы выступать в качестве ключевых признаков и по которым можно было бы извлечь информацию, через обучение разнообразным мнемическим приемам).

Примерами использования мнемических приемов могут служить:

- 1) изменение информации (перефразирование);

- 2) дополнение информации;

- 3) организация материала (группировка по разным основаниям, установление связей между элементами информации, выделение общих идей или понятий, структурное преобразование текста);

- 4) установление ассоциативных связей (например, подкрепление фактом, поражающим воображение).

Учебная деятельность

особый вид деятельности, специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира. В человеке естественным образом заложена способность обучаться (это видно на примере теории бихевиоризма и социально-когнитивного научения) – это природная склонность к обобщениям. Учась, мы начинаем осознавать многочисленные и разнообразные стратегии, позволяющие нам стать опытными учащимися, теми, для кого учебная деятельность привычна.

Учась, человек оказывается вовлеченным в атмосферу познания, в систему особого рода заданий и упражнений, в ходе выполнения которых у него формируются знания и умения, специфичные для данного вида деятельности. Это знания о том, как необходимо учиться – метазнания, и умения, способствующие тому, чтобы учебный процесс шел максимально эффективно. Центральное звено учебной деятельности – это учебные действия. Систематическое решение учебных задач через учебную активность позволяет осознать

многочисленность и разнообразие учебных действий, выбрать наиболее оптимальные из них для определенного вида заданий и стать опытными учащимися, теми, для кого учебная деятельность привычна.

Учение является особым видом деятельности со своими целями, структурой и средствами достижения этой цели. Содержание и компонентный состав учебных действий обусловлены генеральными характеристиками учебной деятельности: обязательностью, результативностью и произвольностью. Это связано с тем, что выполнение каких бы то ни было учебных работ направлено на получение конкретного результата, который часто дается в виде образца или модели, предполагает действие по определенной программе, алгоритму, подразумевает контроль за качеством полученного результата, сличение с заданными правилами и требует подчинения своих действий условиям учебной ситуации, управления своим поведением. Усложнение системы учебных заданий определяет расширение и углубление комплекса учебных действий, необходимых для их выполнения. Со временем вовлеченность в учебный процесс приводит обучающегося к осознанию себя как мыслителя, как субъекта учебной деятельности, способного управлять переработкой информации. Индикатором становления субъекта учебной деятельности можно считать проявление творчества при усвоении учебного содержания: практикование в приемах и подходах, обеспечивающих критичное и эффективное учение, определение целей и задач учебного задания, понимание смысла и личностной значимости совершаемых учебных действий, расширение и получение дополнительных знаний и умений, необходимых для оптимальной организации учения.

Учебная деятельность включает в себя:

- овладение системами знаний и оперирование ими;
- овладение системами обобщенных и более частных действий, приемов (способов) учебной работы, путями их переноса и нахождения – умениями и навыками;
- развитие мотивов учения, становление мотивации и смысла последнего;
- овладение способами управления своей учебной деятельностью и своими психическими процессами (волей, эмоциями и пр.).

Генезис становления учебной деятельности позволяет выделить три основных этапа, отражающих процесс становления человека в качестве субъекта учебной деятельности. *Первый этап* связан с формированием предпосылок учебной деятельности (6–7 лет): умение действовать по образцу, умение действовать по правилу, умение ориентироваться на систему требований. На основе данных умений в течение начальной школы (к 10–11 годам) формируется структура основополагающих учебных умений, позволяющих полноценно учиться: умение принять учебную задачу, умение планировать, умение контролировать свои действия и результат, умение оценивать свою работу. Этот *второй* этап можно обозначить как основной в овладении учебной деятельностью. На *третьем этапе* ведущие учебные умения, в структуру которых входят разнообразные приемы и способы решения учебных задач и организации учебных действий, складываются в специфические комплексы – учебные стратегии, отражающие специфику усвоения учебного содержания и индивидуальный стиль учебной деятельности обучающегося. При этом достижения каждого этапа – сформированные учебные действия и умения – никуда не исчезают. С одной стороны, они выступают основанием для формирования более сложных умений. С другой – сохраняются в учебной деятельности, каждый раз включаясь в работу в случае необходимости. Так любой взрослый хорошо знает ситуацию, когда нужно создать какой-либо материальный или духовный продукт, который мы до этого никогда не производили (например, реферат, отчет, макет, программу и т. д.), мы просим заказчика – преподавателя, клиента, работодателя – дать нам образец, шаблон и сформулировать ряд требований и правил по его созданию.

Если в образовательной системе полноценно реализуется каждый этап, то к окончанию школы выпускник может самостоятельно решать практически любую учебную задачу, требующую организации и реализации процесса познания, самостоятельного выполнения

учебных заданий и упражнений, т. е. становится опытным учащимся. Процесс овладения учебной деятельностью при этом отражает процесс постепенного наращивания субъектности – от доминирования сосредоточения внимания на объекте деятельности (воспроизведение образца – 1-й уровень) к рассмотрению учебной ситуации как комплекса необходимых объективных (внешних) условий для достижения поставленных учебных задач (задача в данности образовательных условий – 2-й уровень) и далее к занятию такой позиции в образовательном процессе, когда сам школьник выступает субъектом своего профессионального действия, активно ищет и конструирует средства деятельности, способы достижения поставленной цели – 3-й уровень. На 1-м или 2-м уровне школьник способен только осуществлять учебную деятельность. Третий уровень позволяет рефлексировать основания и учитывать все компоненты деятельности, быть полноценным субъектом своего учебного труда.

Для того, чтобы процесс овладения учебной деятельностью шел успешно, как отмечал В. В. Давыдов, она должна отвечать ряду требований.

А. Объектом усвоения должны быть теоретические понятия, поскольку только в этом случае происходит выделение существенных признаков, составляющих основу понятия и их обобщение.

Б. Процесс усвоения должен протекать так, чтобы перед обучающимися раскрывались условия происхождения понятий, а условия обучения создавали возможность анализа частного явления и выделения его существенных признаков.

В. Результатом усвоения должно быть формирование не только знаний, умений и навыков, но и специфических учебных действий, отражающих динамику становления учащегося как субъекта учения (в этом случае объектом учебной деятельности является формирование обобщенных моделей решения учебных задач).

Учет этих требований в учебном процессе способствует развитию осознания себя как мыслителя, как субъекта, перерабатывающего информацию. Содержательно они подкрепляются разнообразными заданиями. Например, такими как определение цели и задач выполнения учебной работы, осознание смысла совершаемого учебного действия, нахождение взаимосвязей между разными тематическими блоками (учебными модулями), обучение другого, оценка эффективности учебной деятельности, контроль и самоконтроль усвоения (круговой опрос: 1-й учащийся формулирует вопрос, 2-й – отвечает, 3-й – комментирует, 4-й – дополняет и т. д.).

Кроме того, в образовательном процессе учебная деятельность поддерживается другими видами деятельности, способствующими организации процесса познания и эффективному усвоению учебного содержания: творческой, контекстной (имитационной), научно-исследовательской, экспериментальной, игровой, поисковой, диалогической (совместной).

Самым значимым результатом (итогом) овладения школьником учебной деятельностью является его *способность к самостоятельной учебной работе*, т. е. к целенаправленной, внутренне мотивированной, структурированной самим субъектом и корректируемой им по процессу и результату учебной деятельности. «Научившийся учиться» школьник может *самостоятельно* решать различные познавательные и практические задачи. Он может сам поставить себе цель, для ее достижения выбрать вид работы, подготовить рабочее место, разработать алгоритм выполнения, реализовать его без непосредственного участия взрослого (наставника), осуществить систематический самоконтроль за ходом и результатом выполняемой работы, корректировать и совершенствовать ее. В этом смысле учебная деятельность обладает огромным дидактическим потенциалом, поскольку в ходе нее происходит не только усвоение учебного материала, но и его расширение, формирование умения работать с различными видами информации, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени, формирование интереса к познавательной деятельности, овладение приемами процесса познания, развитие познавательных способностей.

Учебный план

документ, в котором определены состав учебных предметов, изучаемых в данном типе образовательных учреждений, их распределение по годам обучения, недельное и годовое количество времени, отводимого на каждый учебный предмет.

Учебная программа

документ, регламентирующий состав, структуру, последовательность и примерный объем предъявляемого к изучению материала по каждому предмету с распределением его по годам обучения, по разделам и темам. В программах указываются предполагаемые результаты обучения, определяются межпредметные связи, нередко задается примерная методическая система обучения (опорные понятия, логика и общие методы работы).

Учебный цикл

совокупность дисциплин (модулей) образовательной (учебной) программы, обеспечивающих усвоение знаний, умений и формирование компетенций в соответствующей предметной сфере или научной (профессиональной) деятельности.

Формирование профессиональной компетентности

долгий и многоэтапный процесс, который начинается с приходом в систему профессиональной подготовки (учебные заведения разного уровня – средние и высшие) и сопровождает специалиста на всем пути его профессионального развития. Ведущим подходом при формировании профессиональной компетенции выступает технологический подход в образовании, характеризующийся активным использованием в учебном процессе инновационных образовательных технологий, обеспечивающих освоение ситуативных моделей (способов) эффективного профессионального поведения. Их разработка и внедрение основаны на таких психологических концепциях, как концепция П. Я. Гальперина (поэтапное формирование умственных действий и понятий), В. В. Давыдова (развивающее обучение), А. К. Марковой и Л. М. Митиной (развитие профессионального мастерства), А. А. Вербицкого (контекстное обучение), И. Я. Лернера (проблемное обучение), П. А. Юцявичене (блочно-модульное обучение), а также отдельные образовательные технологии и методы, например технология развития критического мышления или кейс-метод, позволяющие за короткий срок освоить наиболее эффективные способы решения профессиональных задач.

Использование технологического подхода при формировании профессиональной компетентности позволяет учесть психологический механизм освоения какого бы то ни было вида деятельности, который раскрывался А. Н. Леонтьевым (1975, с. 48) следующим образом: «Чтобы овладеть какой-либо конкретной деятельностью, нужно осуществить деятельность, адекватную той, которая воплощена в предмете, явлении и системе, которую они образуют». Он влечет за собой включение в процесс профессионального обучения таких приемов и методов, которые учитывают цели, результаты (производство материальных и духовных ценностей) и средства профессиональной деятельности, способствующие не только отражению, но и преобразованию действительности, т. е. является организационным механизмом, обеспечивающим на основе различных методических систем и технологий процедуру встраивания в психологическую систему личности содержательных, ориентировочных, исполнительских (операциональных), оценочных требований деятельности. Таким образом, процесс обучения непосредственным образом создает условия соотношения психической организации личности с требованиями осваиваемой профессиональной деятельности.

Преимуществами технологического подхода в профессиональном становлении специалиста является «живость» и «практичность» учебного материала, который обеспечивает не только мотивационную вовлеченность в процесс обучения, но и актуальность формируемых профессиональных компетенций. Образовательный опыт выступает средством сближения содержания профессиональной подготовки и потребностей общества (сферы деятельности), сокращая разрыв между теоретической и практической сторонами профессионального образования. Ограничения технологического подхода связаны с возможной утратой фундаментальности профессиональной подготовки, ее симплификации (упрощении), редуцировании влияния культуры и ценностей общества, а также непредсказуемость индивидуальных трансформаций реализуемых технологий, которые могут иметь в своем авторстве как позитивные, так и негативные варианты.

Согласно ведущим компонентам профессиональной компетентности, можно выделить области, содержательно обозначающие маркеры (индикаторы) профессионального развития в образовательной среде (см. табл. 5). Каждая из них предполагает создание и поддержание психологических условий для становления конкретных сторон субъекта, профессиональной деятельности, стратегии развития, формы и средства формирования профессиональной компетентности на этапе обучения.

Таблица 5

Структура профессиональной компетентности студента и стратегии ее развития

Структурный компонент	Условия	Стратегия развития	
		Направления	Формы и средства
Предметная компетентность (формирование профессиональных компетенций, знаний, умений, навыков)	Создание мотивирующей и поддерживающей среды. Организация процесса обучения с учетом психологических механизмов формирования знаний, умений, навыков	<ol style="list-style-type: none"> 1. Разнообразие методологических, теоретических, прагматических конструкций в качестве основы решения учебных, образовательных и научных проблем и задач. 2. Стимулирование интереса к профессиональным проблемам теоретического и методологического характера через различные формы активной учебной, научной и творческой деятельности. 3. Обеспечение четкими и последовательными алгоритмами для формирования умений и навыков (самостоятельно заданными или данными в готовой форме), а также конкретных условий и достижимых временных рамок для их освоения. 4. Осмысление ценностей различных подходов и теорий при решении актуальных для науки и практики проблем. Их систематизация и интерпретация в единую профессиональную картину. Анализ возможностей использования выводов (или части) применительно к конкретным профессиональным задачам. 5. Включение студентов в совместную деятельность (учебную, научно-исследовательскую, поисковую, разработку научных проектов и т. д.) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Все многообразие технологий обучения, в зависимости от целей учебного занятия, включая лекции, семинары, дискуссии, мэддлы, программы, проекты, самообразование, практикумы, студийно-творческие группы и т. д. 2. Задача на разработку (эlaboration), организацию и систематизацию учебного материала, использование различных видов учебно-творческих задач. Построение самостоятельного и с помощью критических карт и схем, понятийных таблиц, созданные алгоритмы деятельности и др. 3. Разработка основных положений, выделение ключевых пунктов, тезисов, операций, действий при выполнении различных учебных, профессиональных и квази-профессиональных заданий. Оценка предложенных алгоритмов. Сравнение разных способов решения познавательных и профессиональных задач. Дополнение, трансформация основных технологий. Переход основных алгоритмов на язык или альтернативные проблемно-профессиональные ситуации. 4. Практика — получение обратной связи и субъективной самооценки качества на основе личного опыта, обсуждения на действиями других, творческого опыта — сравнение собственных результатов с результатами действий других. 4. Игры, тренинги и другие формы, позволяющие и направленные на осознание формирующихся знаний, умений, навыков, их соответствие с требованиями профессиональной деятельности и практики. 5. Фонды образцов учебной, научно-исследовательской, поисковой и творческой деятельности студентов и преподавателей. Обеспечение дополнительной литературой. 6. Учет в научных и научно-практических мероприятиях
Методическая компетентность (методика)	Расширение учебных каналов и информативного поля. Раскрытие сущности процесса обучения, учебной, профессиональной, научно-исследовательской деятельности. Включение в различные виды деятельности	<ol style="list-style-type: none"> 1. Введение преподавателем содержание занятий объяснений примеров, образцов деятельности. Сравнительный анализ логики, результатов, интерпретации, непротиворечия, оценки образованных научных, учебных, поисковых выводов или научных, учебных, поисковых выводов студентов. Обмен опытом. 2. Организация совместного с преподавателем проверки учебных заданий, научно-исследовательской работы, разработанных учебных проектов и т. д. 3. Формирование навыков определения целей и задач обучения, понимания смысла совершаемых действий (проверка логических взаимосвязей, нахождение несоответствий). 4. Стимулирование студентов к росту методических компетенций в решении профессионально значимых задач в развитии необходимых для этого качеств. 5. Развитие осознания себя, как мыслителя, как субъекта, перерабатывающего информацию 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Методологические процедуры и семинары. 2. Дайджесты: интерпретация и средств выполнения различных видов учебных заданий, научных проектов. Обеспечение литературой. 3. Экспертиза различных видов деятельности студентов и (возможно преподавателей). 4. Решение студентами частных методологических задач в рамках общего учебного или научного проекта преподавателя. 5. Фонды образцов деятельности. 6. Участие в научных и практических мероприятиях. 7. Мастер-классы научного творчества и авторской компетентности: <ul style="list-style-type: none"> - применение и оценка эффективности стратегий, - обучение другого, - оттаивание навыков для самоконтроля, - использование общего решения для определения типа задач, социальных проблема

Структурный компонент	Стратегия развития		
	Условия	Направления	Формы и средства
Личностная компетентность (развитие способностей, личностных и профессионально важных качеств)	Мониторинг развития способностей Обеспечение поддержки развивающей среды	<ol style="list-style-type: none"> 1. Стимулирование и проявление своего собственного и учебного мышления, формирование профессионального мышления на основе высказывания аргументированного собственного мнения в анализе актуальных профессионально значимых проблем. 2. Разнообразие (вариативность) выбора студентами методологических, теоретических, практических конструкций в качестве основы решения учебно-образовательных и профессиональных задач. Возможность выбора различных квазипрофессиональных и учебных заданий, где можно проявить себя. 3. Постановка и обсуждение актуальных профессиональных проблем (научных и практических). 4. Проявление личных качеств в решении квазипрофессиональных задач. Осмысление особенностей своего поведения, проявляющих личностные качества в условиях имитации профессиональной деятельности или на практике. 5. Индивидуализация процесса обучения 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Диагностика и самодиагностика развития образовательных профессиональных способностей. 2. Методологические и проблемные семинары и спецсеминары. 3. Учебные контракты и проекты. Моделирование профессионального становления. Имитационные игры и практикумы, предполагающие преобразование имеющихся условий, данных для решения проблемы. 4. Организационно-творческие игры, тренинги личностного роста и развития способностей. 5. Проектирование собственного профессионального развития, построение ближайших и дальних перспектив собственного профессионального становления. 6. Индивидуальные планы и программы развития способностей, личностных и профессионально важных качеств
Профессиональная рефлексия (формирование профессиональной позиции и профессионального мировоззрения)	Диалогический и критический подход в обсуждении научных, учебных и профессиональных проблем. Мониторинг (анализ) качества осознания идей и результатов учебной деятельности, творческих заданий, проектов, контрольных заданий, индивидуальных заданий, проектов с общей научной (учебной) проблемой и т. д.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Организация занятий, предполагающих выбор и обоснование мнения в оценке научной концепции, системы, подхода и т. д. 2. Выработка самоопределения профессиональной позиции, в том числе, при решении конкретных профессионально значимых задач. 3. Формулирование доводов своих утверждений, предложений и решений научных и профессиональных задач. 4. Осмысление возможностей и области применения различных подходов, теорий инструментария решения профессиональных проблем и задач. 5. Рефлексия собственных учебных и профессиональных действий 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Образовательные технологии, обеспечивающие обмен мнениями и защиту собственных взглядов, идентификацию собственных идей и собственной позиции: дискуссии, семинары, диспуты, научные-исследовательские лаборатории, творческие мастерские, взаимозащиты, «круглые столы». 2. Опубликование результатов (формулирование их в письменной форме). 3. Анализ и рецензирование учебных и исследовательских работ. 4. Специальные тренинги рефлексии. 5. Анализ формируемых знаний, умений и навыков, понимание личностной ценности получаемых знаний и совершаемых действий. 6. Осуществление и контроль собственного процесса обучения. Подведение итогов после выполнения учебных заданий, освоения учебных курсов и дисциплин (самооценка)

Формирующее обучение

стратегия обучения, предполагающая такую организацию учебно-воспитательного процесса, при котором идет целенаправленное влияние на умственное развитие ребенка и осознанное, четко спланированное управление ходом усвоения знаний, умений и навыков.

Психологическим основанием формирующего обучения является теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, в связи с чем ключевым психическим элементом, выступающим объектом педагогического воздействия, становится формирование именно умственного действия, а через них интеллектуальных умений (см. Умения).

Психологопедагогическая симптоматология

Симптомы и синдромы

Акалькулия

(от греч. *a* – отрицат. частица + лат. *calculatio* – счет, вычисление) – нарушение способности производить арифметические действия (затруднения в формировании счета и счетных операций).

Акалькулия возникает вследствие органических поражений центральной нервной системы – различных областей коры преобладающего (доминантного) полушария головного мозга (при кровоизлиянии, опухоли, травме мозга).

Такие нарушения, как: понимание разрядного строения числа (например, числа 51 и 15 воспринимаются как одинаковые, число 1048 пишется как 1000 и 48), значений арифметических знаков, строения числового ряда, трудности счета при переходе через десятки и т. д., которые обозначаются в дефектологии первичной формой акалькулии, наблюдаются при поражении теменно-затылочно-височных отделов коры левого полушария. В основе этой формы акалькулии лежит нарушение анализа и синтеза пространственных отношений. Первичная форма акалькулии выступает как симптом, автономный от иных расстройств высших психических функций.

Вторичная форма акалькулии входит в структуру нейропсихологического синдрома, т. е. может зарождаться при других расстройствах высших психических функций (например, таких как афазия или амнезия), а также при общем нарушении целенаправленной интеллектуальной деятельности. Она характеризуется затруднениями в устном счете и возникает при поражении височных, затылочных и префронтальных отделов коры больших полушарий. При поражении височных отделов коры левого полушария возникают дефекты акустического восприятия цифр. При поражении затылочных отделов мозга (левого полушария) наблюдаются дефекты зрительного восприятия символов, трудности различения цифр, особенно сходных по написанию. Восприятие разрядного строения числа у таких детей остается сохранным. При поражении префронтальных отделов коры головного мозга возникают проблемы планирования счетных операций и вычислительной деятельности в целом, хаотичные ассоциации в отсутствии контроля за выполнением счетных операций.

Астенический синдром

совокупность признаков, отражающих склонность ребенка к повышенной утомляемости и легко возникающей истошаемости умственной деятельности, на фоне которой легко возникают раздражительность, аффективная неустойчивость, возбудимость, повышенная чувствительность и реактивность, трудности концентрации произвольного внимания, неспособность к длительному умственному напряжению. Истощаемость при астеническом синдроме обусловлена слабостью нервных процессов, вследствие чего и возникает быстрая истощаемость. Эта истощаемость своеобразна и она значительно отличается от умственного утомления, которое наблюдается у ребенка с сильным типом нервной системы. У школьника со слабым типом нервной системы не только замедляется темп выполнения, но и происходит неадекватное увеличение количества ошибок, а к концу выполнения полное отсутствие продуктивности.

В основе истощаемости процессов лежит ослабление функционального состояния, снижения тонуса коры головного мозга, которое выражается в торможении, названном И. П. Павловым «охранительным». Это состояние носит охранительный характер, являясь переходящим, но внешне оно приводит к по-разному оформленным нарушениям работоспособности. Многие из этих нарушений воспринимаются родителями и учителями как нарушения отдельных психических процессов – школьники быстро забывают

прочитанное, забывают выполнить поручение, отвлекаются на малозначащие стимулы (разговор соседей по парте, происходящее за окном и др.). В действительности все эти симптомы оказываются проявлением одной и той же проблемы – слабости нервной системы и чрезмерно легко наступающей истощаемости, приводящей к заметному снижению умственной работоспособности.

В структуру астенического синдрома, помимо слабости нервной системы, входят нарушения вегетативных функций разной степени выраженности: повышенная потливость, сниженный аппетит, нарушения сна, спонтанные рвотные реакции, головные боли. Среди сильных сторон астеничных детей можно выделить следующие.

1. Склонность к планированию и любовь к последовательности при любом виде деятельности (кстати, именно этого очень часто не хватает детям с сильной нервной системой).

2. Склонность к систематизации знаний (составлению схем и наглядных изображений), что обеспечивает более глубокое усвоение знаний.

Астенический синдром очень часто становится причиной трудностей в обучении. Это прежде всего связано с тем, что астеничный ребенок не способен к длительному умственному напряжению, большой объем материала утомляет его, а высокий темп деятельности с частым переключением и распределением внимания влияет на работоспособность. Внимание рассеивается, ребенок начинает отвлекаться, перестает воспринимать учебный материал, чувствует себя уставшим. Усугубить ситуацию вплоть до болезненной и трудноисправимой могут:

- длительная, без перерывов, напряженная работа – причем как классная, так и домашняя (астеничному ребенку необходимы частые – каждые 15 мин. – и небольшие – до 5–7 мин. – перерывы);

- ответственная, требующая нервно-психического и эмоционального напряжения деятельность, особенно если на нее отводится ограниченное количество времени;

- опрос в высоком темпе, требующий быстрого реагирования;

- неудачный ответ, оцененный резко отрицательно, неприятное замечание или ссора; следует учитывать, что нервная система астеничных детей обычно отличается повышенной чувствительностью, что проявляется в ранимости и обидчивости;

- работа в ситуации, требующей отвлечения, переключения или распределения внимания; например, такими факторами могут стать реплики и вопросы старших или соучеников;

- работа в шумной и/или беспокойной обстановке;

- работа под руководством шумного и несдержанного взрослого (повышение тона, эмоциональная напряженность или психологическое давление негативно воздействуют на нервную систему ребенка, дополнительно усиливая нервно-психическую нагрузку);

- необходимость усвоения большого объема материала за ограниченное время.

Несмотря на быструю утомляемость, дети с астеническим синдромом способны при определенных условиях справляться с учебной нагрузкой и достигать хороших результатов в учебе. Необходимо только опираться на их сильные стороны, не создавать для них дискомфортные ситуации и следовать некоторым рекомендациям.

1. Не ставьте ребенка перед необходимостью дать быстрый ответ на неожиданный вопрос. Предоставьте ему достаточное количество времени на обдумывание и подготовку. Помните, что у астеничных детей при резком нервно-психическом напряжении чаще всего происходит не мобилизация, а наоборот, включаются механизмы торможения. Чем сильнее вы давите на него, тем больше времени ему требуется на ответ.

2. По возможности старайтесь организовать проверку знаний не в устной, а в письменной форме. Помните, что для детей со слабой нервной системой всегда предпочтительнее письменные, а не устные ответы.

3. При необходимости усвоения большого, объемного, сложного или разнообразного материала помогите ребенку организовать его таким образом, чтобы он оказался разбитым

на отдельные смысловые части. Давайте их постепенно, по мере усвоения. Помните, чрезмерный объем заданий быстро снижает работоспособность ребенка и утомляет его.

4. Не проверяйте знание нового материала сразу же после усвоения. Пусть ребенок самостоятельно повторит его.

5. Во время подготовки ответа, задания или любой другой работы дайте достаточное время для самостоятельной проверки. Помните, что самопроверка – напряженная и ответственная работа, требующая усиленного сосредоточения.

6. Старайтесь не отвлекать ребенка и не переключать его внимание во время подготовки учебных заданий. Создайте спокойную обстановку вокруг него и избегайте ситуаций, повышающих нервозность.

7. Осторожно оценивайте неудачи ребенка, а через поощрения формируйте у него уверенность в своих силах. Помните, что обычно ребенок со слабой нервной системой отличается повышенной чувствительностью и ранимостью, склонен заикливаться на своих неудачах и винить во всем себя. Формируйте у ребенка ощущение успешности.

Аффект неадекватности

сильное отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в ответ на неуспех и сопровождающееся неадекватным поведением субъекта: либо игнорированием неуспеха, отрицанием самого факта неудачи, либо переложением ответственности за него на других. Аффект неадекватности является защитной реакцией, позволяющей сохранить завышенный уровень притязаний и избежать осознания своей несостоятельности, невозможности справиться с проблемой.

В школьной среде проявления аффекта неадекватности (эмоциональная отчужденность, депрессия, некоммуникабельность, повышенная обидчивость, упрямство, негативизм, зазнайство, лицемерие, презрение, зависть, агрессия) служат элементами психологической защиты, цель которой – не преодоление сложившейся ситуации, а устранение или сведение до минимума чувства «тревожного ожидания», защита внутреннего мира, собственной самооценки, которая не подтверждается реальными учебными достижениями. Если учащийся в противоположность своим притязаниям не смог выполнить задание, справиться с поставленной (кем-то или им самим) задачей, то у него могут возникнуть неадекватные реакции на неуспех.

Чаще всего такие реакции характерны для эмоционально возбудимых и аффективно неустойчивых детей и подростков, которые подобным образом переживают неудовлетворенность своих потребностей или конфликт между ними.

Другими причинами аффекта неадекватности могут быть недостатки в развитии мышления учащегося или завышенный уровень притязаний при высокой самооценке. В первом случае школьник не способен критично и адекватно оценить ситуацию. Такой ребенок часто считает, что с ним поступили несправедливо (либо его не поняли, либо его неправильно оценили, либо несправедливо обошли), в то время как в действительности никакой несправедливости не было. Во втором – агрессивность, раздражительность, обидчивость, негативизм являются способами оправдания собственных неудач, позволяющими переложить ответственность за них на окружающих и не снижать оценку себя, своих возможностей, своих завышенных притязаний.

При постоянном неудовлетворении существенных потребностей ученика и не подтверждении декларируемого высокого уровня притязаний происходит формирование аффективных комплексов – специфичного опыта (стереотипного способа) разрешения ситуаций, требующих защиты самооценки и самоутверждения. Такими способами могут быть: неприятие (отвержение) неудачи, приписывание причины неудачи другим, обвинения окружающих в неуспехе, постановка легких, заведомо достижимых целей.

Аффективная возбудимость

склонность к чрезмерно легкому возникновению бурных эмоциональных вспышек, неадекватных вызвавшей их причине. Она проявляется в приступах гнева, ярости, запальчивости, которые сопровождаются двигательным возбуждением, необдуманными, подчас опасными действиями и характеризуется склонностью к сильным эмоциональным переживаниям, которые могут длиться от нескольких минут до нескольких часов и суток. Любой, даже малозначительный повод, может спровоцировать учащегося с аффективной возбудимостью к агрессивным разрядам, оказать на него возбуждающее или раздражающее воздействие, вернуть его в состояние повышенного эмоционального напряжения и неуправляемости. Противоположностью аффективной возбудимости является дистимичность настроения или гипотимия.

Аффективная неустойчивость

нарушение эмоционального состояния, проявляющееся в реактивно-лабильном характере настроения учащегося, его эмоциональной нестабильности. Резкая смена настроения без видимых на то причин, частая смена настроения (несколько раз в течение дня), повышенная внушаемость, включаемость в эмоциональный фон ситуации, эмоциональная «заражаемость», быстрое эмоциональное пресыщение – являются основными признаками неустойчивости аффективной сферы ребенка. В учебной деятельности эмоционально неустойчивый школьник может быть в зависимости от настроения то очень старательным, то беспечным. Похожие перепады характерны и для других видов деятельности: то повышенная активность, то апатия; то высокая познавательная активность, то полное отсутствие интереса к происходящему.

Аффективные расстройства

разнообразные нарушения эмоционального состояния человека (эмоций, чувств, настроения), среди которых наиболее распространенными у детей и подростков являются аффективная неустойчивость, аффективная возбудимость, депрессия, апатия и равнодушие. Не будучи зачастую напрямую связанными с трудностями обучения и воспитания, эмоциональные расстройства начинают определять качественную сторону учебного процесса, сказываясь на поведении и учебной деятельности школьников.

Возрастные дисфункции

дезадаптивные проявления в поведении и деятельности учащегося, отражающие процесс развития личности и связанные с этим процессом различные детские и подростковые реакции. *Детскими* реакциями, сопровождающими происходящие личностные изменения, могут быть реакции отказа, оппозиции, имитации, компенсации, гиперкомпенсации, *подростковыми* – эмансипации, группирования, автономии и т. д. Большая часть из них связана с процессами, которые происходят в критические периоды развития личности (переход в новую фазу созревания, столкновение с новыми требованиями и социальной ситуацией развития, личностные изменения и др.) и являются следствиями, сигнальными маркерами, показывающими трудности прохождения онтогенеза. Подобные реакции необязательно сопровождают возрастное развитие, а в случае возникновения со временем постепенно сглаживаются при создании компенсаторных условий. Однако они создают определенные трудности для всех участников учебно-воспитательного процесса и в неблагоприятных условиях могут усугублять проблемы личностного созревания школьника.

Выученная беспомощность

особенность поведения, приобретаемая при систематическом негативном воздействии, избежать которого нельзя, и характеризующаяся состоянием смирения, отсутствием мотивации реагировать бегством в ситуации, где существовала реальная возможность спасения, принятием ее как *неизбежной*. Выученная беспомощность определяет феномен из области реактивной депрессии – введен в употребление М. Селигманом и его сотрудниками и впервые был зафиксирован на животных.

Физиологической основой выученной беспомощности является наступление торможения моторной активности, ослабление биологической мотивации, вследствие чего теряется способность к научению и появляются соматические расстройства.

Состояние выученной беспомощности чаще всего возникает в длительных жестких условиях, сопровождающихся ощущением необратимости утраты контроля над ситуацией, полным подрывом веры в собственные возможности, блокирующим хоть какие-либо усилия по восстановлению контроля или изменению ситуации в свою пользу. Эти условия рассматриваются человеком как устойчивые факторы внутренней или внешней природы.

При внутренней атрибуции беспомощности, когда человек видит причину неизбежности ситуации в себе, наблюдается снижение самооценки и последующая низкая продуктивность решения задач и низкая эффективность совладающего поведения. Наибольший вклад в формирование выученной беспомощности, по мнению исследователей, вносят две характеристики личности: 1) интернальность/экстернальность и обусловленные ими ожидания на внутренний/внешний контроль поведения; 2) склонность к депрессивным состояниям.

Выученная беспомощность имеет тенденцию к генерализации. В этой связи Абрамсон предлагает различать глобальное и специфическое чувство беспомощности. Первое подразумевает ухудшение результатов и беспомощный тип поведения в ситуациях, существенно отличающихся от той, в которой был сформирован первоначальный опыт, т. е. возникнув в одной сфере жизнедеятельности, он переносится на другие – происходит отказ от попыток решения задач, которые могут быть решены на основе внутренних ресурсов. Специфическая выученная беспомощность характерна только в ситуациях сходного типа с первоначальной.

Гиперкинетический синдром

(имеет несколько синонимов – синдром дефицита внимания с гиперактивностью – СДВГ, гиперактивное расстройство) – синдром двигательной расторможенности – наиболее распространенное проявление раннего поражения центральной нервной системы (ЦНС), выражающееся в «нарушенном внимании» (преждевременное прерывании заданий, частый переход от одного задания к другому, отвлекаемость), чрезмерной активности (нетерпеливость, особенно в ситуациях, требующих относительного спокойствия, шумливость, вертлявость), импульсивности (перебивание, торопливость, нетерпеливость), раздражительности, неспособности к целенаправленному и организованному поведению. Психофизиологическая основа – патология двигательного возбуждения, провоцирующее чрезмерное проявление произвольных и экспрессивных (мимика, жесты) движений.

Гиперкинетический синдром может диагностироваться на первом году жизни, в дошкольном возрасте, в период начального школьного обучения. Наиболее выражен у детей, страдающих церебрастенией, у которых повышенная утомляемость препятствует произвольной регуляции поведения.

Совокупность этих признаков, прежде всего, ставит проблему *повышенной истощаемости нервной системы, слабости контроля* за своим поведением, *низкого уровня саморегуляции*. Однако истощаемость гиперактивных учащихся несколько иная. Она развивается вследствие быстрого «пресыщения», явления близкого по своему проявлению к

истощаемости, но имеющего иную психологическую характеристику. По мнению К. Левина оно возникает, когда у человека иссякает потребность к продолжению начатого действия, в то время как условия заставляют его им заниматься. В таких случаях возникают изменения в деятельности, «вариации» и искажения заданий, инструкций, условий. Пресыщение выступает фактором, прерывающим целенаправленную деятельность, и не связано с утомлением. При изменении смысла работы, появлении новых стимулов, инструкций симптомы пресыщения обычно исчезают. Таким образом, пресыщение относится к тем психическим явлениям, которые характеризуют *отношение личности к выполняемой работе*. Следовательно, «психологические корни» нарушенного внимания гиперактивного школьника лежат в плоскости тех характеристик, которые обеспечивают формирование и развитие личности ребенка – его характерологических черт, эмоциональной, волевой и мотивационно-потребностной сфер. Кроме того, это объясняет, почему степень тяжести и продолжительность гиперкинетических нарушений зависит от влияния среды, а наиболее успешно применяемые методы коррекции ориентированы на формирование поведенческих навыков, приемов саморегуляции, коммуникативных умений и развитие системы мотивов и потребностей.

Поскольку центральным детерминационным фактором гиперкинетического синдрома является проблема развития *саморегуляции и контроля произвольных форм деятельности*, то сниженная возможность регулирования собственных действий приводит к особой структуре нарушений познавательной деятельности. Часто, имея высокий уровень развития интеллекта, учащиеся оказываются не в состоянии системно проанализировать условия задания, планомерно провести ориентировочно-поисковую деятельность. Поэтому у гиперактивных детей сфера учебной деятельности и формирование учебных навыков идет значительно медленнее и менее эффективно.

По мере созревания лобных отделов коры головного мозга и их связей (в норме к 12–15 годам) (Коновалова, 1965, с. 183) формируется произвольная регуляция деятельности во всем ее разнообразии. Однако их созревание идет параллельно с формированием и развитием личностной сферы ребенка, его мотивов и потребностей, характерологических черт, умений и навыков. При этом учебная деятельность со своими особенностями выступает в качестве контекста этого процесса. Поэтому, если в начале обучения проблемы непосредственно связаны с незрелостью и недостатками функционирования отделов центральной нервной системы (ЦНС), то в подростковом возрасте они начинают носить второстепенный характер, а на первый план выступают личностные особенности гиперактивного ребенка. В структуре его личности закрепляются, а иногда и акцентируются такие черты, как демонстративность, возбудимость, враждебность, агрессивность. Отсутствие адекватно сформированных навыков саморегуляции и контроля снижает критичность поведения на всех уровнях: от восприятия и мышления до оценки своей личности, своих действий и переживаний. Учащийся оказывается не в состоянии обдуманно действовать, проверять их и исправлять в соответствии с объективными условиями.

Вопреки распространенной ранее точке зрения, что гиперкинетический синдром в период полового созревания «израстается», сегодня ясно, что две трети детей, имеющих данную проблему, в дальнейшем продолжают испытывать трудности при получении образования, в семье и вообще при социальной адаптации. Как отмечает в своей работе Р. Баркли (R. A. Barkley, 1989, с. 46), эти нарушения проявляются и в зрелом возрасте – по меньшей мере 60 % взрослых людей продолжают сохранять проявления гиперкинетического синдрома.

Гипотимия

постоянно пониженный фон настроения, который сопровождается стабильным проявлением пессимизма, фиксацией на мрачных, негативных сторонах происходящего, эмоциональной инертностью, вялостью и безынициативностью. Достаточно часто

гипотимические явления оказываются выражением признаков начинающихся депрессивных состояний у учащегося, вызванных разными обстоятельствами.

Девиантное поведение (девиации)

система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым и нравственным нормам. В целом, под отклонением от нормы можно считать любые формы неадаптивного поведения, безответственное, неучитывающее последствий своих поступков, пассивное следование обстоятельствам или направленность на поиск более легких путей для достижения своих целей, использование других людей в качестве средства для реализации своих эгоцентрических намерений, хамство, непослушание, развязность. Таким образом, типичной синдромологической картиной отклоняющегося поведения выступают признаки, раскрывающие недостаток социальной нормативности в поступках учащегося. Одним из характерных примеров такого поведения, встречающегося в школе, служит так называемый синдром «негативного самопредъявления». Л. А. Венгер определяет его как особую форму привлечения внимания с помощью нарушения социальных норм. Позиция учащегося с негативным самопредъявлением – это позиция «ужасного ребенка», которого окружающие замечают лишь поскольку он их раздражает и возмущает. Это «внимание» расценивается ребенком как поощрение, постепенно закрепляясь в неадекватные формы поведения и способствуя формированию негативных черт характера. Крайней формой негативного самопредъявления в подростковом возрасте может быть демонстративное противопоставление себя окружающим и принятым в обществе социальным нормам – демонстративный нигилизм: поведение становится более эпатажным и возможно шокирующим (курение, внешний вид, пренебрежительное отношение к старшим и т. д.). Однако его цель остается прежней – привлечение внимания к собственной личности, стремление найти опору для поддержания самооценки, осознания собственной индивидуальности.

• Е. В. Заика, Н. П. Крейдун, А. С. Ячина (1983, с. 88) выделяют следующие этапы формирования девиантного поведения и характер их проявления в школьной среде: а) эпизодическое проявление некоторых форм отклонения в поведении, в большей степени квалифицирующихся учителями как недисциплинированность; б) устойчивое проявление отклоняющегося поведения в сочетании ряда негативных элементов девиантности (не менее трех); в) формирование комплекса поступков, постоянно проявляющихся в поведении учащегося и сопровождающихся стабильным нарушением правовых, дисциплинарных и нравственных норм социальной среды. Со временем данный комплекс может расширяться и трансформироваться в делинквентные формы поведения.

Дезадаптация психосоциальная (психологическая)

собирательное понятие, включающее описание круга явлений, отражающих разнообразные половозрастные изменения и особенности психического развития ребенка, которые приводят к формированию определенных черт и качеств (завышенная/заниженная самооценка, асоциальная направленность, искаженные ценностные ориентации, акцентуации, безответственность, социальная незрелость, деперсонализация, тревожность и др.), препятствующих благополучному вхождению и «пребыванию» в социуме, затрудняющих общение. Большая часть таких явлений не лежит на поверхности и проявляется в поведении и деятельности учащегося. Именно этим фактом объясняется неопределенность многих феноменов, с которыми сталкиваются специалисты, а также необходимость их глубинного изучения (диагностики). В запросах родителей и педагогов они существуют в виде проблем, описывающих: а) негативные (с позиции взрослых) *черты характера* ребенка, б) особенности реализации *задач возрастного развития* (самоутверждение, эмансипация, автономность и т. д.), в) *детские и подростковые реакции*

(отказа, оппозиции, протеста и т. д.), г) поиск *идентичности* (непостоянство интересов, мотивов, ценностей и неустойчивость поведения), д) активизацию *сексуальности* и др.

Психосоциальная дезадаптация может выступать как в качестве самостоятельной системы нарушений, слабо связанной с проявлением в социуме, так и как детерминирующий фактор, определяющий ряд проблем социального функционирования в определенной сфере деятельности. Например, следствием психосоциальной (психологической) дезадаптации вполне могут быть неуспеваемость, недисциплинированность, конфликтность, грубость, нарушение взаимоотношений и т. д.

Дезадаптация социальная

комплекс признаков, свидетельствующих о нарушении субъективного и объективного статуса ребенка в социуме. Социальная дезадаптация выступает результатом неблагоприятного сочетания условий жизни и активности учащегося и проявляется в игнорировании норм, морали и права, асоциальных формах поведения, деформации системы внутренней регуляции поведения, ценностных ориентаций, социальных установок. Поскольку феномены социальной дезадаптации отличаются динамичностью своих проявлений в поведении и деятельности (недисциплинированность, конфликтность, неуспеваемость, педагогическая и социокультурная запущенность и др.), легко наблюдаются и фиксируются, они чаще всего становятся предметом психологической диагностики.

Дезадаптация школьная

совокупность признаков, свидетельствующих о несоответствии социопсихологического и психофизиологического статуса учащегося требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным. Школьная дезадаптация это не диагностическое, а оценочное понятие, которое через описание множества явлений, отражающих любые затруднения в учебе (школьная неуспеваемость) или различные нарушения поведения в школе (школьная недисциплинированность), раскрывает внутреннюю или внешнюю дегармонизацию личности ребенка с самим собой или образовательной средой.

Существуют различные классификации дезадаптации в образовании, которые отличаются как по степени обобщения основных причин, так и по возрастным или уровневым критериям. Например, М. А. Алемаскин (1979, с. 42) выделяет дезадаптацию: а) педагогически запущенных; б) трудновоспитуемых; в) подростков-правонарушителей; г) несовершеннолетних преступников, а Г. С. Абрамова (1995, с. 9) дошкольную, младших школьников, подростков, отрочества и т. д.

Наиболее полной с точки зрения проблем, возникающих в сфере образования, можно считать классификацию С. А. Беличевой (1993, с. 81–85), в которой дезадаптация рассматривается как интегративное явление трех основных видов. Во-первых, *патогенная*, определяющаяся как следствия нарушений функционирования нервной системы, анализаторов, болезней головного мозга; во-вторых, *психосоциальная*, включающая круг явлений, связанных с половозрастными изменениями, а также с различного рода особенностями психического развития ребенка (акцентуациями характера, эмоционально-волевой сферы, умственного развития и т. д.); в-третьих, *социальная*, проявляющаяся в нарушении норм, морали и права, асоциальных формах поведения, деформации системы внутренней регуляции поведения, ценностных ориентаций, социальных установок. *Школьная дезадаптация* выступает частным случаем социальной дезадаптации, терминологически подчеркивая, что рассматриваемые в ее рамках проблемы ограничены пространством, в котором ребенок учится. Именно эти явления становятся предметом различных педагогических ситуаций и психодиагностических задач, с которыми сталкиваются педагоги, психологи, администрация школы и которые требуют своего

психологического распознавания и решения: трудности обучения, трудности поведения, трудности межличностного взаимодействия.

В качестве эффективного инструмента определения характера дезадаптации школьника можно использовать «Карту наблюдений» Д. Стотта (Приложение), в основе которой лежит фиксация основных форм дезадаптированного поведения по результатам длительного наблюдения за ребенком людей, постоянно общающихся с ним (родителей, педагогов, воспитателей).

Делинквентное поведение

повторяющиеся асоциальные по своей направленности поступки, которые складываются в устойчивый стереотип действий, нарушающих правовые нормы, но *не влекущие уголовной ответственности*. Противоправные поступки, которые по достижению возраста уголовной ответственности служат основанием для возбуждения уголовного дела, квалифицируются как криминальное поведение.

По имеющимся в литературе данным к делинквентному поведению относятся (Шилова, 1995, с. 34):

- агрессивно-насильственные действия, включающие вандализм, поджоги, агрессивные садистские действия;
- корыстное поведение, в том числе мелкие кражи, вымогательство, угоны автотранспортного средства и другие имущественные посягательства;
- ранняя наркотизация и связанные с ней асоциальные действия;
- антиобщественные действия сексуального характера.

Все формы делинквентного поведения опираются на искаженные устойчивые социальные и асоциальные нормы, усвоение которых способствуют совершению реальных асоциальных действий. В то же время их различие может состоять в специфике отношения школьника с делинквентным поведением к своим поступкам. Т. Ш. Андгуладзе (1981, с. 21) выделяет три группы несовершеннолетних с разным типом установки на асоциальное поведение. В первую группу входят подростки с делинквентным поведением, которые отрицательно оценивают свои поступки, негативно относясь к асоциальному поведению. Такие подростки обнаруживают раскаяние в своих поступках, демонстрируя наличие нравственных потребностей, которые остались неудовлетворенными, так как победили доминирующие примитивные побуждения. Ко второй группе относятся подростки, позитивно относящиеся к асоциальным действиям, но оценивающие ее отрицательно. Такие подростки редко испытывают угрызения совести и обычно страшатся только наказания за совершенные действия, вызванные наличием стойких элементарных потребностей и отсутствием каких-либо нравственных побуждений, способных создать когнитивный диссонанс с первыми. Третья группа включает в себя подростков с положительным эмоциональным отношением к делинквентным поступкам и оценивающие их положительно. Их поведение характеризуется вызовом обществу и полным оправданием своих действий. В этом случае у них не только отсутствует конфликт между отрицательными потребностями и моральными побуждениями, но и имеет место сильно развитое стремление удовлетворять антиобщественные потребности, а также формирование циничных моральных установок. По сути, каждая из групп отражает готовность ребенка к повторению совершаемых действий и может быть обозначена как стадия (уровень) формирования делинквентного поведения. Несовершеннолетние первых двух групп находятся в процессе формирования, несовершеннолетние же третьей группы сформировались как делинквентные личности.

Депрессивные состояния

одна из форм аффективных расстройств у детей и подростков, являющаяся следствием смешанного нарушения эмоций и социального поведения. Имея сходные базисные симптомы

с типичными депрессивными расстройствами у взрослых, у учащихся оно характеризуется своими особенностями. В качестве симптомов наиболее острых форм депрессии у учащихся Д. Стотт называет вялость и безынициативность в деятельности, пассивность и невнимательность, устранение от любых видов деятельности и избегание, сведение к минимуму межличностных контактов, эмоциональная ригидность (безучастность к происходящему), равнодушие. Кроме того, депрессивным школьникам свойственно переживать успех или неудачу как явления, совершенно независимые от собственной активности и беспомощности, что порождает чувство полной беспомощности и отрицательное отношение к будущим событиям. Такой ребенок живет в постоянном ожидании негативных событий, которые он не сможет контролировать.

Часто депрессивный фон настроения оказывается результатом хронической учебной неуспешности, приводящей ребенка к осознанию себя как «безнадежно неуспешной личности». Деятельность ребенка начинает характеризоваться отказом от каких-либо проявлений активности, от общения как со взрослыми, так и со сверстниками. Аналогичная реакция со стороны окружения только способствует усилению представлений о своей никчемности, в свою очередь приводящих не только к остановке в развитии, но и утрате прежних достижений – тотальному регрессу.

Иногда развитию депрессии в детском и подростковом возрасте предшествуют отрицательные события (например, развод родителей или смерть одного из них). При этом острые стрессовые реакции нередко наблюдаются на фоне хронических жизненных обстоятельств. Например, таких как недостаток внимания и заботы после смерти матери, жестокое обращение и т. п.

Дидактогения

негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогического такта со стороны учителя (воспитателя) или несоответствием требований учебного процесса психофизиологическому статусу ученика (отсутствием ресурсов со стороны школьника выполнить все условия и требования со стороны учителя). Выражается в повышенном нервно-психическом напряжении, тревожности, страхах, фрустрации, подавленном настроении и т. п. Отрицательно сказывается на деятельности учащихся, затрудняет общение. В основе возникновения дидактогении лежит психическая травма, полученная учеником по вине педагога, который намеренно или не отдавая себе отчета спровоцировал у ребенка состояние стресса – от нелестного замечания или унижающих достоинство комментариев до чрезмерных требований и обвинений в неполноценности или неспособности к обучению. Этим объясняется близость симптоматики дидактогении и неврозов у детей, причем дидактогения при дистрессе нередко перерастает в невроз, и в этом случае может возникнуть необходимость в специальном лечении, в частности методами психотерапии.

Дисартрия

(от греч. *dis* – приставка, означающая частичное расстройство, затрудненность, *arthroo* – сочленяю, соединяю) – нарушение произношения вследствие недостаточной иннервации речевого аппарата, возникающее в результате поражений заднелобных и подкорковых отделов мозга.

Затрудненность артикуляции при дисартрии связана с ограниченностью подвижности органов речи (мягкого неба, языка, губ). Основными проявлениями дисартрии выступают трудности формирования речевой системы:

- нарушения восприятия речи на слух;
- расстройство артикуляции звуков (речь нечеткая, смазанная);
- нарушение голосообразования;

- изменение темпа и ритма речи, изменение интонации

В младшем школьном возрасте следствием дисартрии могут выступать проблемы в становлении навыков чтения, письма. Иногда дисартрия может приводить к общему недоразвитию речи. Недостатки речи при дисартрии эффективно исправляются с помощью логопедических занятий при их регулярности и своевременном обращении (в дошкольном возрасте).

У взрослых дисартрия не сопровождается распадом речевой системы: нарушением восприятия речи на слух, чтения и письма.

Дисграфия

(от греч. *dis* – приставка, означающая частичное расстройство, затрудненность, *grapho* – пишу) – частичное специфическое расстройство процесса письма. Основанием для возникновения дисграфии является неправильное или незаконченное формирование устной речи, ее нарушения, специфическое расстройство спеллингования, или другие психофизические расстройства (низкая концентрация внимания, плохая зрительная память, нарушения восприятия, аффективная возбудимость, импульсивность, торопливость).

Основным проявлением дисграфии выступает постоянно проявляющиеся при письме: 1) смещения и замены букв по оптическому сходству; 2) искажения звуко-слоговой структуры слова (перестановки, замены, пропуски, недописки); 3) нарушения слитности/раздельности написания отдельных слов в предложении; 4) аграмматизмы. То есть такие ошибки, которые учителя или родители обычно обозначают как описки или «невнимание».

Одним из факторов, усугубляющим формирование дисграфии у детей, является обучение слитному письму, практикуемому при обучении русскому языку как способ графического обозначения слов в предложениях. Большая часть графем (образов букв) состоит из одинаковых элементов (палочек, овалов и палочек с закруглениями внизу и/или вверху) и различаются только количеством элементов. Например, «п» и «т», «и» и «ш», «а» и «о». Плавный переход в этом случае от одной буквы к другой, как бы перетекание элементов затрудняет контроль написанного. Автоматизация навыка письма приводит к тому, что в ситуации контроля или увеличения темпа возникают описки и ошибки на «невнимание».

Дислалия

(от греч. *dis* – приставка, означающая частичное расстройство, затрудненность, и *lalia* – говорю) – расстройство звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Основными нарушениями при дислалии являются искажения при звуковом анализе и звукопроизношении, отсутствие или взаимозамена звуков в слове.

Дислексия

(от греч. *dis* – приставка, означающая частичное расстройство, затрудненность, *lexis* – слово, выражение, оборот речи) – частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью высших психических функций и проявляющееся в стойко повторяющихся ошибках при чтении: заменах и пропусках букв, перестановках слогов в слове, искажение окончаний, регрессия при чтении и т. д.

Диспраксия

(от греч. *dis* – приставка, означающая частичное расстройство, затрудненность, *praxia* – деятельность) – специфическое расстройство, проявляющееся в нарушении точности выполнения целенаправленных движений. По мнению исследователей, диспраксия

обусловлена дисфункцией определенных отделов головного мозга (чаще всего теменных долей, реже – передних отделов), при которой человек не может организовать свои движения, а не с его неловкостью вследствие слабости мышц, потери чувствительности или заболеваний мозжечка.

Детям с данным расстройством довольно трудно управлять мелкой моторикой: завязывать шнурки, работать с мелкими предметами. Такое расстройство отражается на почерке, сопровождая процесс написания легким тремором, в связи чем буквы оказываются разными по высоте и ширине, не вписываются в линейки – слишком большие или слишком маленькие, написание неустойчивое, с быстро изменяющимся наклоном и размером букв.

Зависимости

группа расстройств, объединяемая по общему признаку наличия патологического пристрастия субъекта, неконтролируемой тяги к чему-либо или кому-либо: к употреблению алкоголя или пищи, к просмотру телевидения или интернет сайтов, к человеку, к отношениям. Зависимость предполагает несвободу от чего-либо.

О формировании зависимости можно говорить тогда, когда какой-то объект становится для человека единственным или основным источником положительной эмоции и/или способом предотвращения отрицательной эмоции. Зависимость в какой-то мере сходна с привычкой, которая выражается в привязанности человека к хорошо знакомым предметам окружения. Однако зависимость, в отличие от привычки, представляет собой гипертрофированную и практически необратимую привязанность.

Механизм образования зависимого поведения всегда один и тот же – то, что вначале служило для удовлетворения какой-либо потребности, само превращается в потребность, и эта вновь образованная потребность подчиняет себе все поведение человека. В основе зависимости лежит страсть. Вернее, потребность, которая приобрела эмоциональный окрас страсти. Отсюда и определение зависимости как некоего пристрастия, которое характеризуется, с одной стороны, наслаждением удовлетворения, а с другой – переживанием неудовлетворения. Именно поэтому любая зависимость эмоционально тесно связана с удовольствием и страданием. Ее проявление состоит как раз в том, что человек получает удовольствие от обладания предметом зависимости или страдает от отсутствия обладания предметом, от которого зависит. Момент, когда страсть начинает причинять вред самому обладателю страсти, его окружению, она приобретает статус нарушения/болезни.

Как пишет Ю. М. Орлов (1996), удовольствие – это состояние, которое хочется повторить, вызвать, восстановить. А неудовольствие – состояние, от которого желают избавиться; точнее, это такое состояние, повторения которого не желают. Слова «восстановить», «избавиться» имеют точный поведенческий смысл, так как для восстановления определенного состояния требуется некоторое поведение, в результате которого и возникает или исчезает определенное психическое состояние. Основой, которая соединяет удовольствие и страдание в некую целостность, является потребность. Это позволяет определить понятие зависимости как желание пережить удовольствие или устранить страдание. Причем неудовольствие можно точно определить как состояние, когда ожидания удовольствия не подтвердились, т. е. как страдание лишения. Зависимость, таким образом, оказывается связанной с двумя видами желания, которые соответственно удовлетворяются через два вида поведения:

- поведение, ведущее к удовольствию – гедонистическое поведение;
- поведение, избавляющее от страдания – защитное поведение.

При формировании зависимости занятие, действие, употребление вещества приобретает характер замещающей (суррогатной) потребности (так называемой метапотребности) и одновременно:

- носит систематический характер;
- при его отсутствии (прекращении) субъект испытывает фрустрацию (психический

или психофизический дискомфорт);

- замещает собой удовлетворение других потребностей;
- употребление или действие не ведет к полному насыщению (удовлетворению), но требует повторения больше и больше (дозы, времени занятия).

Удовлетворение/неудовлетворение потребности как ключевого психологического фактора, объясняющего психологический механизм формирования зависимости, обращает к такому мотивационному элементу, как желание. Когда возникает желание, то оно в определенной степени подчиняет себе мышление, волю, чувства и поведение и направляет его на удовлетворение желания. Чем сильнее желание, тем больше зависимость от его удовлетворения. Поэтому в некотором роде зависимость – нормальное для жизни явление (например, когда речь идет о витальных потребностях – жажде или голоде). Проблема возникает с момента, когда по какой-либо причине зависимость выходит на первый план. Зависимость становится ненормальной, когда нарушается однажды сложившийся порядок жизни.

Основное обстоятельство, повышающее чувствительность к зависимости, это – чрезмерность. Любое отдельное желание, если оно сверх меры, нарушает соотношение и связь других желаний, создает дисгармонию. Пока у человека уравновешены желания, например, учиться, наслаждаться общением, любовью, достигать успеха, он способен контролировать свои желания, в меру завися от каждого из них. В такой ситуации желания могут легко замещаться и, соответственно, его зависимости уравниваются. Зависимость начинает свое развитие, если какое-либо желание выходит на первое место и держит сверх меры долго, при этом смещая, девальвируя другие желания. На уровне переживаний индивид ощущает это как нарастающий дискомфорт, на который он привычно реагирует увеличением степени контакта с объектом зависимости. Однако этот контакт уже не приносит прежнего удовлетворения и состояние индивида можно обозначить как «ненасыщаемый голод». Кроме того, стремление к контакту с объектом приобретает внесознательный, автоматический характер, начинающий ощущаться, как тяга.

В медицине зависимость определяется как навязчивая потребность в использовании привычных стимулов, сопровождающаяся ростом толерантности (привыкания ко все большей величине стимула) и выраженными физиологическими и психологическими симптомами. В частности, включающими использование препарата (лекарства, легального или нелегального наркотического средства, облегчающего состояние) в достаточном количестве, чтобы избежать неприятных эффектов отмены (реакции, ухудшающей физическое или психологическое состояние человека).

Различают физическую и психическую зависимость. Физическая зависимость проявляется в виде комплекса разнообразных признаков, отражающих стадии развития привыкания к психоактивным веществам. В число таких симптомокомплексов входит физическое (компульсивное) влечение, выражающееся в неодолимом стремлении к введению в организм психоактивного вещества, способность достижения состояния физического комфорта в интоксикации и абстинентный синдром (от лат. *abstinentia* – воздержание – возникновение физического и/или психического расстройства, спустя некоторое время после прекращения приема психоактивного вещества или уменьшения их дозы). Разновидностями последнего являются похмелье – алкогольный абстинентный синдром и ломка – наркотический абстинентный синдром. Время развития абстинентного синдрома после прекращения приема психоактивного вещества для различных форм физической зависимости различно: наиболее быстро появляются признаки абстиненции при курении – в пределах часа; алкоголизме – спустя несколько часов, наиболее медленно при опиомании – 20–24 часа. Физическая зависимость проявляется в крайней нетерпимости к лишению удовлетворения данной потребности. С развитием привыкания возникает состояние, характеризующееся особо сильным переживанием лишения.

Появлению синдрома физической зависимости предшествуют: а) синдром измененной реактивности – комплекс признаков начала становления зависимости, включающий

изменение формы потребления психотропного вещества (переход от эпизодического к регулярному или циклическому приему, исчезновение защитных реакций при передозировке, изменение толерантности, изменение формы опьянения – переход от благодушия к агрессивности, от эйфории лишь к стабилизации самочувствия) и б) синдром психической зависимости, который включает психическое, обсессивное влечение и способность достижения состояния психического комфорта в предмете влечения (зависимости).

Психическое (обсессивное) влечение выражается в постоянных мыслях о психоактивном веществе, неудовлетворенности в его отсутствии, подавленности, подъеме настроения в предвкушении приема. Обсессивное влечение определяет эмоциональный фон, но не способно (в отличие от компульсивного влечения) полностью занимать все содержание сознания, диктовать поведение. При обсессивных состояниях продолжает иметь место борьба мотивов, а тяга к психоактивному веществу еще не достигает интенсивности витальных влечений – голода, жажды, сексуального влечения, не вытесняет их. Обсессивное влечение обостряется при конфликтных ситуациях, неприятных переживаниях, причинно не связанных с употреблением психоактивных веществ (например, усиливается при посещении мест, встречах с людьми, чтении литературы, разговорах, связанных с наркотизацией) и ослабевает при появлении сильного увлечения, состояния положительного эмоционального насыщения. Его основное отличие от компульсивного влечения состоит в том, что оно может полностью удовлетворяться другим психоактивным веществом. Для компульсивного влечения такое замещение невозможно. Психическая зависимость характерна не только для зависимости от психоактивных веществ, но и для любой иной. Девочка-подросток, вовлеченная в сексуальные отношения, если в ней пробудилось сильное половое влечение, по причине своей незрелости сразу теряет интерес к вещам, которые ранее ее захватывали, например игре, учебе, занятиям искусством.

Понятия психической и физической зависимости различают степень и качество зависимости, отражая способность управления своим поведением. До тех пор, пока человек может управлять своими желаниями, отключаясь от главного желания на другие: на работу, творчество, секс и т. д., которые также доставляют ему удовольствие, зависимость отсутствует. Когда он теряет эту способность управлять желанием, говорят о психической зависимости – существующих трудностях или даже неспособности переключиться на другое желание, поскольку отказ или неудовлетворение генерализующего (единственного) желания приводит к состоянию хронической фрустрации.

На стадии психической зависимости имеет место ненасильственное управление – возникновение определенного поведения под влиянием мотивации получить определенное удовольствие, фиксация на конкретном желании. Соответственно основой психической зависимости становится *страдание неудовлетворения* (Ю. М. Орлов, 1996). Физическая же зависимость как вторая стадия развития болезни отражает принудительное побуждение к зависимому поведению, которое поддерживается угрозой *боли и страдания*. В этом случае само поведение становится средством избавления, а зависимость можно рассматривать как безличного управителя – единственная потребность, усиливаясь, безжалостно, угрозой страдания и боли, управляет мышлением, чувствами, поведением зависимого человека.

Виды зависимостей определяются теми потребностями, которые эту зависимость порождают. Можно говорить о сексуальной, пищевой, социальной зависимости. Сколько у человека потребностей, столько у него и видов зависимостей. Условно все зависимости можно подразделить на – зависимость от отношений, зависимость от действий, зависимость от химических (психоактивных) веществ. Зависимости от психоактивных веществ наиболее хорошо изучены в медицине. Группы психоактивных веществ включают: алкоголь, кофеин/теин, никотин, бензодиазепины, барбитураты, каннабиоиды (марихуана, план, анаша, «травка», конопля), психостимуляторы (амфетамины, эфедрин, «эфедрон», кокаин, «экстази», «speed»), галлюциногены (ЛСД, псилоцибин, мескалин, димедрол, циклодол), опиаты (опий, морфин, омнопон, промедол, метадон, героин), ингалянты (бензин, ацетон,

толуол, различные растворители, клей «Момент»). Сформированная зависимость от психоактивных веществ, запрещенных в обществе и относящиеся к наркотическим (например, кокаин и опиаты), называется наркоманией. Зависимость от психоактивных веществ, не отнесенных к наркотическим, обозначают как токсикомания. В эту же группу входят зависимости от лекарственных препаратов, алкоголизм, табакокурение, зависимость от стимулирующих веществ, содержащихся в чае, кофе и т. д.

Основной целью употребления психоактивных веществ является достижение состояния опьянения, которое позволяет:

- добиться необычных переживаний (галлюциногены, марихуана, ингалянты);
- стимулировать физическую или умственную активность (кокаин, стимуляторы);
- избавиться от неприятных переживаний (алкоголь, опиаты);
- достичь состояния «кайфа»;
- облегчить общение (алкоголь, стимуляторы);
- приятно провести время.

Однако начало употребления психоактивных веществ обычно связано интересом (из любопытства), желанием получить новый опыт и с социальными мотивами: за компанию, чтобы «кому-то что-то доказать» (взрослость, силу, уважение).

Лечение химических зависимостей является крайне трудным и продолжительным (срок ремиссии – воздержания должен быть не менее чем в два раза больше, чем срок употребления). Можно выделить следующие задачи, помощь в выполнении которых должна включать в себя программа по лечению зависимостей.

1. *Осознание наличия зависимости.* Это первый шаг, который бывает зачастую очень трудно сделать. Например, больные алкоголизмом часто отрицают как наличие самой зависимости, так и наличие вредных последствий от нее. Зачастую они говорят о том, что они «пьют как все» (что может соответствовать истине для их социального окружения), «могут бросить» (что опять-таки верно – во второй стадии алкоголик может не пить несколько месяцев без особого труда).

2. *Признание вреда*, который причиняет зависимость жизни и здоровью индивида, а также окружающим (осознание патологического характера зависимости). Признание (осознание) вреда является тяжелым действием, поскольку влечет за собой чувство вины и стыда, что, в свою очередь, может приводить к усилению зависимого поведения. Чтобы как-то смягчить это состояние, важно наметить программу действий, направленных на исправление совершенного и совершаемого.

3. *Осознание наличия других потребностей* в жизни, отказ от удовлетворения которых привел к зависимости. Без такого осознания движение к выздоровлению невозможно. Самый трудный вопрос для больного с химической зависимостью, это «ради чего ты хочешь это бросить» или «что ты будешь делать вместо этого».

4. *Признание ценности этих потребностей* и определение способов, с помощью которых возможно их удовлетворение и поддержка, в которой он нуждается для удовлетворения этих потребностей со стороны себя самого и окружающих. Зачастую именно обесценивание тех или иных потребностей является причиной их недостаточного удовлетворения. Понимание того, что для удовлетворения потребностей нужна поддержка окружающих, обучение навыкам ее получения, помогают человеку почувствовать себя более уверенным и самостоятельным.

5. *Формирование намерения отказа от зависимости* и (намерение прекращения употребления вещества, отказа от выполнения компульсивной деятельности). Решение этой задачи не должно стать самоцелью, поскольку без других поддерживающих действий может привести к возникновению рецидива. Например, при прекращении употребления алкоголя с помощью различного рода суггестивных методов («подшивания», «кодирования», «торпедирования») спустя некоторое время часто развиваются депрессии, невротические расстройства и возвращение к употреблению хотя бы в «малых дозах».

6. *Определение действий, с помощью которых можно осуществить отказ.*

7. *Определение способов поддержки этих действий* со стороны самого человека и его окружения. Больные химической зависимостью до последнего цепляются за убеждение в том, что они могут все сделать сами, а помощь им нужна в лучшем случае для того, чтобы с помощью какого-нибудь, желательного мистического, действия, совершенного над ними специалистом, прекратить употреблять вещество. Обращение за поддержкой – важный шаг на пути противостояния зависимости.

Без решения всех этих задач избавление от зависимости невозможно и лечение будет лишь отчасти эффективным, в лучшем случае приводя к более или менее длительной ремиссии, за которой последует новый срыв.

Для осуществления указанной выше тактики используются различные методы лечения, в реализации которых принимают участие и врачи, и психологи, и разнообразные группы поддержки из лиц, вылечившихся от зависимости. В их число входит:

- первичная детоксикация (при зависимости от психоактивных веществ);
- различные суггестивные методики (при необходимости), служащие для временного прекращения зависимого поведения;
- психофармакотерапия (нейролептики, антидепрессанты, нормотимики) для снижения влечения;
- долгосрочная индивидуальная, групповая и семейная психотерапия, являющаяся *основным методом* и служащая для решения всех тактических задач программы.

Наиболее распространенными и эффективными в мире являются лечебные программы, основанные на знаменитых «12 шагах» реабилитационной программы общества Анонимных Алкоголиков.

1-й шаг. Я признаю свое бессилие перед алкоголем, признаюсь в том, что потерял контроль над своей жизнью.

2-й шаг. Я прихожу к убеждению, что только Сила, более могучая, чем моя собственная, может вернуть мне здоровье.

3-й шаг. Я принял решение перепоручить свою волю и свою жизнь Богу, как я его понимаю.

4-й шаг. Я глубоко и бесстрашно оцениваю себя и свою жизнь с нравственной точки зрения.

5-й шаг. Я признаю перед Богом, собой и каким-либо другим человеком истинную природу своих заблуждений.

6-й шаг. Я полностью подготовил себя к тому, чтобы Бог избавил меня от всех моих недостатков.

7-й шаг. Я смиренно прошу Бога избавить меня от моих недостатков.

8-й шаг. Я составляю список всех тех, кому я причинил зло, и преисполняюсь желанием загладить свою вину перед ними.

9-й шаг. Я лично возмещу причиненный этим людям ущерб, где только возможно, кроме тех случаев, когда это может повредить им или кому-либо другому.

10-й шаг. Я продолжу самоанализ и, когда допущу ошибки, сразу их признаю.

11-й шаг. Я стремлюсь путем молитвы и размышления углубить соприкосновение с Богом, как я его понимаю, молить лишь о знании его воли, которую мне следует исполнить, и о даровании силы для этого.

12-й шаг. После духовного пробуждения я стараюсь донести смысл своих идей до других алкоголиков и применить эти принципы во всех своих делах.

Зависимости от действий и отношений относятся к группе так называемых психологических зависимостей.

Наиболее распространенными вариантами зависимости от действий являются постоянная потребность в труде (трудоголизм, характеризующийся возникновением измененного **состояния сознания, вызванного физическим и психическим истощением**), зависимость от опасных действий (опасных видов спорта), риска («адреналиновая наркомания» – «поиск острых ощущений»), стимулирование возбуждения при рискованном

поведении), зависимость от азартных игр (гемблинг), игромания (зависимость от компьютера, игровых автоматов), зависимость от Интернета (Интернет-зависимость), секса, пищевая зависимость (переедание, отказ от пищи, депрессии в результате «тощей» диеты, переедание в процессе освобождения от других зависимостей – замещение одной зависимости другой), навязчивая скарденность, навязчивая трата денег, властолюбие и т. д.

Кроме вышеуказанных, среди детей и подростков имеют место проявления, которые еще не приобрели характер зависимостей, но по своим проявлениям уже являются фиксированными формами влечений. Речь идет о таких формах поведения, которые в психиатрической литературе получили определение «патологическое влечение к новым впечатлениям» (повышенная сенсорная жажда) (В. В. Ковалев, 1985, с. 8). Внешнее проявление таких патологических влечений может выражаться в преувеличенной потребности в новых, постоянно меняющихся впечатлениях, а также сочетающееся с ней стремление к развлечениям. Например: а) повторяющиеся уходы из дома или школы; б) склонность к бродяжничеству (многодневные блуждания вне дома); в) сверхценность интересов и увлечений, характеризующихся односторонностью, а нередко абстрактностью и уходом от реальности. Преобладание сверхценной деятельности существует в форме *познавательной направленности*, когда ребенок или подросток усиленно размышляет «о мировой морали» или занимается «разработкой дополнения к теории относительности Эйнштейна» и в форме *аффективно заряженного стремления к конкретной деятельности*, опирающегося на патологически усиленное влечение (патологические хобби). К последней группе относятся занятия мало распространенными и практически неиспользуемыми в повседневной жизни иностранными языками, чрезмерная увлеченность каким-либо видом физических упражнений для достижения их совершенства, запойное чтение, необычные виды коллекционирования и другие «странные увлечения». По своему содержанию патологические увлечения не противоречат социальным и правовым общественным нормам. В то же время, как указывает Л. Б. Дубницкий, сверхценные интересы и увлечения непродуктивны и часто сочетаются с другими отклонениями в поведении: тревожностью, страхами, эмоциональной неадекватностью, а также трудностями коммуникативного характера (Л. Б. Дубницкий, 1977, с. 23). Все они соответствуют общим критериям зависимостей, включая высокую степень озабоченности индивида удовлетворением конкретной потребности, получением удовольствия и наличием социальной дезадаптации личности.

На сегодняшний день среди детей и подростков одними из самых распространенных «зависимостей от действий» являются зависимости от компьютера и Интернет-зависимость. В большинстве случаев компьютерная и Интернет-зависимость возникают на фоне скрытой или явной неудовлетворенности окружающим миром и невозможности самовыражения, при страхе быть непонятым.

Термин «компьютерная зависимость» определяет патологическое пристрастие человека к работе или проведению времени за компьютером (играм, программированию или другим видам деятельности). В основе формирования патологического пристрастия к компьютеру лежит нарушение психических механизмов восприятия мира и обработки информации. Уровень развития компьютерной техники и программного обеспечения на данный момент создают иллюзию реальности, в которую погружается человек, работающий за компьютером.

Работа за компьютером – это последовательность логических операций и действий, которые могут полностью овладеть вниманием работающего и на время изолировать его от окружающего мира. Кроме того, компьютер является мощным инструментом обработки и хранения информации. Он обеспечивает доступ к различным видам информации, позволяя решать различные логические задачи, выполнять простые действия, моментально приносящие результат. Именно эта особенность наиболее привлекательна для людей, страдающих компьютерной зависимостью, так как в определенном смысле они страдают нарушением процессов обмена информацией.

Симптомы компьютерной зависимости могут быть двух типов: психические и физические.

1. Психические признаки компьютерной зависимости, в общем, схожи с психическими признаками зависимостей другого типа: «потеря контроля» над временем, проведенным за компьютером; невыполнение обещаний, данных самому себе или другим, касаясь уменьшения времени, проведенного за компьютером; намеренное преуменьшение или ложь относительно времени, проведенного за компьютером; утрата интереса к социальной жизни и внешнему виду; оправдание собственного поведения и пристрастия. Важными симптомами компьютерной зависимости являются смешанное чувство радости и вины во время работы за компьютером, а также раздраженное поведение, которое появляется, в случае, если по каким-то причинам длительность работы за компьютером уменьшается.

2. Физические признаки компьютерной зависимости представлены нарушениями со стороны глаз (ухудшение зрения, синдром «сухого глаза», дисплейный синдром – астиопия, от греч. *asten* – усталость и *ops* – зрение, который характеризуется нарушением аккомодации глаз – восприятия объектов на различных расстояниях из-за длительного перенапряжения ресничного тела), опорно-двигательного аппарата (искривление позвоночника, нарушения осанки, карпальный синдром), пищеварительной системы, сна и отдыха. Люди, страдающие компьютерной зависимостью, как правило, характеризуются общим истощением организма – хронической усталостью на фоне нарушения питания – приема пищи без отрыва от компьютера, отказа от еды с целью большего пребывания за компьютером и т. д., хроническими запорами, геморроем. При этом эйфория и возбужденность, вызванная играми или пребыванием в Интернете, могут маскировать усталость, что становится причиной еще большего утомления организма. Физические признаки компьютерной зависимости менее специфичны, и, как правило, вызываются длительным нахождением за компьютером. Некоторые из этих признаков могут возникнуть и у людей, вовсе не страдающих компьютерной зависимостью, но которые вынуждены проводить долгое время за компьютером.

Наиболее выражено негативное влияние компьютерной зависимости на социальные качества человека: дружелюбие, открытость, желание общения, чувство сострадания. При выраженной компьютерной зависимости наблюдается сильнейшая деградация социальных связей личности, которая развивается из-за вытеснения объективной реальности виртуальной, созданной при помощи компьютера. На фоне социальной дезадаптации и углубления в мир виртуальной реальности могут появиться избыточная агрессивность и различные виды антисоциального поведения. Девальвация в сознании человека, страдающего компьютерной зависимостью, социальных функций приводит к отчужденности, неопрятности, непривлекательности для общества, повышенной конфликтности, а также нарушениям поведения.

Интернет-зависимость подразумевает навязчивое желание подключиться к Интернету, неумную потребность в использовании Интернета и болезненную неспособность вовремя отключиться от Интернета, которые сопровождаются социальной дезадаптацией и выраженными психологическими симптомами.

Как и компьютерная зависимость, Интернет-зависимость в своем определении не получила официального статуса заболевания, однако широко распространена. По данным различных исследований, Интернет-зависимыми сегодня являются около 10 % пользователей во всем мире. По данным К. Янг (K. S. Young, 1996), 25 % Интернет-зависимых приобрели зависимость в течение полугода после начала работы в Интернете, 58 % – в течение второго полугодия, а 17 % – вскоре по прошествии года. Проблему, как правило, замечают родные и близкие Интернет-зависимого по изменениям в его поведении и распорядке дня.

Кимберли Янг (K. Young, 1996) приводит четыре симптома Интернет-зависимости:

1. Навязчивое желание проверить e-mail.
2. Постоянное ожидание следующего выхода в Интернет.

3. Жалобы окружающих на то, что человек проводит слишком много времени в Интернете.

4. Жалобы окружающих на то, что человек тратит слишком много денег на Интернет.

И. Голдберг (1996) выделяет следующие основные симптомы этого расстройства:

1) использование Интернета вызывает болезненное негативное стрессовое состояние или дистресс;

2) использование Интернета причиняет ущерб физическому, психологическому, межличностному, экономическому или социальному статусу;

3) предпочтение Интернета в ущерб взаимодействия в реальности;

4) длительное нахождение в сети Интернет (до 18 часов в день);

5) появление тревоги или негативного эмоционального возбуждения при отказе от Интернета.

В настоящее время существует шесть типов Интернет-зависимости:

1. Навязчивый веб-серфинг – бесконечные путешествия по Сети, поиск информации.

2. Пристрастие к виртуальному общению и виртуальным знакомствам – большие объемы переписки, постоянное участие в чатах, веб-форумах, избыточность знакомых и друзей в Сети.

3. Навязчивое увлечение компьютерными играми по Сети.

4. Навязчивая финансовая потребность – игра по сети в азартные игры, ненужные покупки в Интернет-магазинах или постоянные участия в Интернет-аукционах.

5. Пристрастие к просмотру фильмов через Интернет, когда больной может провести перед экраном весь день, не отрываясь, из-за того, что в сети можно посмотреть практически любой фильм или передачу.

6. Киберсексуальная зависимость – навязчивое влечение к посещению порносайтов и занятию киберсексом.

Статистика распределения сетевых услуг по частоте Интернет-зависимости представлена на рис. 6. Главенствующим фактором, благодаря которому все эти явления получили широкое распространение, является **анонимность личности** в Интернете.

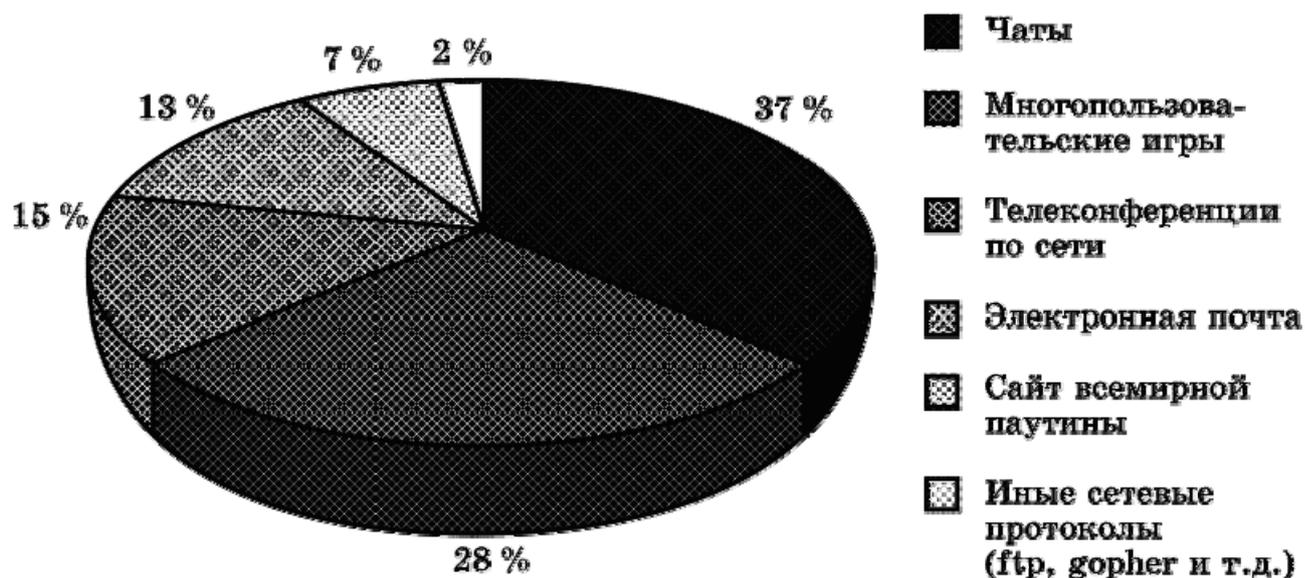


Рис. 6. Распределение сетевых услуг

В основе формирования Интернет-зависимости, как и компьютерной зависимости, лежит естественная потребность в новой информации. Ее поиск оказывает стимулирующее, активизирующее воздействие на организм, захватывая все внимание человека. Погружаясь в виртуальный мир, предполагающий обмен различной информацией, ее обработку, доступность, человек теряет связь с реальностью, сливается с информационным потоком. Как пишет Дж. Сулер (J. Suler, 1999): «Киберпространство – один из способов изменения

состояния сознания. Как и в измененном состоянии сознания вообще, киберпространство и все, что в нем происходит, кажется реальным – часто даже более реальным, чем действительность». Это утверждение позволяет провести параллель между Интернет-зависимостью и зависимостями от химических веществ, изменяющих состояние сознания. Таким образом, Интернет является привлекательным средством ухода от реальности за счет возможности анонимных социальных интеракций. Особое значение здесь имеет чувство безопасности и сознание своей анонимности при осуществлении интеракций, включая пользование электронной почтой, чатами, *ICQ*. Кроме того, это возможность для реализации каких-то представлений, фантазий с обратной связью, а также неограниченный доступ к информации – информационный вампиризм.

Лучший способ уменьшения зависимости от действий – это противодействие ее формированию. В связи с чем полезно:

- предлагать выбор;
- увлекать ребенка новыми людьми, играми и делами;
- пробовать другие способы удовлетворения потребности и достижения цели деятельности;
- искать пути уменьшения своей зависимости (обращаться к компьютеру, сокращая время, периодически; уменьшать дозы работы с ним; переходить на другие способы общения);
- определять цели своих действий и осознавать выбираемые способы ее достижения.

Объектом зависимости может быть другой человек или другая социальная единица, например такая семья или религиозная или общественная группа. Такой вид зависимости получил название – зависимость от отношений (от партнера по близким отношениям, от общения с другим человеком, от группы и др.). Специфика такой зависимости состоит в том, что она реже всего осознается как таковая. Как правило, зависимость в отношениях воспринимается субъектом, с одной стороны, как тяготящие отношения, а с другой – как отношения, с которыми невозможно расстаться по различным соображениям (материальным или эмоциональным). Среди зависимостей от отношений выделяют:

- созависимость – зависимость от отношений с химически-зависимым родственником;
- физиологическую зависимость – основной механизм: секс как психостимулятор и релаксант;
- романтическую зависимость, которая формируется не столько от физиологического, сколько от психологического плана любовных отношений; одна из форм – навязчивое желание через своего партнера ощущать свою значимость, «нужность» и т. п.;
- платоническую зависимость – обожание «издалека» (музыкальные фанаты, поклонники «прекрасных дам», сектанты).

Общим во всех видах зависимостей от отношений является обучение подчинению, усвоение «идеала конформности». При разрыве зависимых отношений по инициативе одной из сторон или в результате гибели партнера, человек, как правило, испытывает сильный эмоциональный дискомфорт, который также может служить основой для формирования различных форм психической патологии. Попытки смены партнера с целью выхода из зависимых отношений обычно ведут к формированию новых зависимых отношений.

Особой разновидностью «зависимых отношений» является вовлечение в систему тоталитарных сект. Этот вариант зависимости характеризуется полным поглощением индивида организацией, ее идеологией, отношением подчинения авторитету лидера (гуру), утратой личностной индивидуальности и замена ее на идею, которой служит секта. Результатом такой зависимости может быть полная утрата контактов с окружающим миром, вне секты. Прогрессирование такого «слияния» может вести к более глубокой утрате контактов с реальностью вплоть до возникновения психотических расстройств. Вовлечение в тоталитарные секты может быть провоцирующим моментом для возникновения эндогенных психических заболеваний (например, шизофрении).

Основными характеристиками зависимых отношений являются обязательство, вовлеченность, поиск защиты и/или разрешения извне, готовность подчинить свои потребности требованиям значимых для себя лиц. Зависимость в социальных отношениях может иметь как негативное, так и позитивное значение. Позитивная роль социальной зависимости может выражаться в улучшении социального функционирования за счет поддержки чувства благополучия и безопасности у человека. Негативная роль зависимых отношений проявляется в способности задерживать развитие (например, при гиперопеке или авторитарном стиле воспитания), ухудшая или блокируя способность самостоятельно справляться с различными жизненными ситуациями, в том числе содействуя формированию инфантильной, зависимой личности. Зависимая личность отличается пассивным отношением к праву другого принимать на себя полную ответственность значимые формы деятельности, с отсутствием уверенности в себе и наличием сомнения в способности к независимому функционированию. В некоторых случаях прослеживается не только избегание выполнения независимых и самостоятельных социальных ролей, но и тенденция к самоуничтожению, отсутствие инициативы, отказ от прямых требований к тем, от кого зависят, чтобы не нарушать гарантированную безопасность. Такое поведение Э. Крепелин описывал как «нерешительность воли», которая проявляется в услужливости и дружелюбности, склонности к умиротворению окружающих, примиряющему подчинению им, к стремлению «цепляться» за поддерживающих их лиц. В психологии для обозначения такого поведения используется термин «аддикция». Аддикция подразумевает состояние сознания человека, характеризующееся привязанностью к определенной деятельности или личности, неспособность самостоятельно ее прекратить.

Т. Миллон (T. Millon, 2000) предлагает выделять пять диагностических критериев зависимой личности:

1. Мирный темперамент: послушность и избегание пререканий, социального напряжения и межличностных конфликтов, тяготение к примирению, умиротворению.

2. Подчиняемость в межличностных отношениях: сильная потребность в опекающей фигуре, без которой человек ощущает тревожную беспомощность, способность к самопожертвованию.

3. Неадекватный Я-образ: восприятие себя слабым, хрупким и неэффективным, демонстрация неуверенности, умаление собственных достоинств, способностей и компетентности.

4. Когнитивный стиль Поллианы (героиня рассказов Э. Поттер): наивное и снисходительное отношение к испытываемым трудностям в общении, сглаживание конфликтных событий.

5. Дефицит инициативы: предпочтение подчиненного, небогатого событиями и пассивного стиля жизни, избегание самоутверждающего поведения, отказ принимать на себя ответственность.

Все виды зависимостей имеют одинаковую природу и возникают под влиянием совокупности различных факторов – биологических, психологических и социальных.

Биологическими (нейрофизиологическими) факторами формирования зависимости являются индивидуально-типологические особенности личности, обусловленные определенными свойствами нервной системы, в том числе: эмоциональной неуравновешенностью, возбудимостью, реактивностью, лабильностью. Они становятся источником неконтролируемых побуждений, патологических влечений к объектам, обладающим глубоким стимулирующим потенциалом, к объектам, способным изменить психическую реальность через трансформацию работы нервных клеток (усилить, видоизменить, заблокировать и т. д. прохождение нервного импульса). Такая трансформация сказывается на изменениях в восприятии времени и пространства, расслаблении или, наоборот, активизации психологического состояния, улучшении настроения и др. В связи с тем, что потребность в повышении энергетического тонуса в первую очередь свойственна людям холеричного темперамента, именно они оказываются в «группе риска».

Ключевым психологическим фактором выступает степень удовлетворенности/неудовлетворенности значимой потребности. Пристрастие к чему-либо выступает способом достижения удовлетворения потребности. Привязанность дает человеку возможность почувствовать себя удовлетворенным, не прилагая усилия для достижения цели. Зависимость проявляет неспособность достигать удовлетворения другими – здоровыми – способами. В случае неудовлетворения значимой (значимых) потребностей (в лидерстве, во внимании, статусе, профессиональных и карьерных достижениях, в признании, в уважении, в самореализации и т. д.) развиваются тревожность, невротические и депрессивные состояния, агрессия, раздражительность, озлобленность и др. Чувство неудовлетворенности, страдания толкают человека, неспособного критично осмыслить проблему, не имеющего или нежелающего усилием воли переломить ситуацию, найти иной способ достижения цели к защитному функционированию – поиску объекта, способного избавить его от переживаний, защитить внутренний мир, свое «Я». В этом смысле зависимость служит способом ухода от проблемы (неудовлетворенной потребности), центральным звеном защитного поведения. Для зависимых людей наиболее типичными являются следующие механизмы психологической защиты:

1. Вытеснение – из сознания индивида вытесняются не столько факты зависимости, сколько психологические травматические обстоятельства, которые сопутствуют ей. К таким обстоятельствам можно отнести гибель одного из знакомых от передозировки наркотика или заключение знакомого в места лишения свободы. Больше всего вытеснение характерно для индивидов с акцентуацией характера или психопатией истероидного типа.

2. Рационализация – объяснение индивидом своей зависимости, своего патологического, не полностью осознанного влечения к объекту. Больше всего используются такие объяснения приема психоактивных веществ – «чтобы успокоить нервы», «по подражанию», «за компанию» и т. д.

3. Проекция – в этом случае индивид полностью освобождается от чувства вины и страха, приписывая свои отрицательные качества другим людям. Зависимый обычно проявляет рационалистическую проекцию. Например, он хорошо осведомлен, что его зависимость способна нанести вред здоровью, в большинстве случаев видит похожую проблему у многих других своих друзей и сверстников – «почти все нюхают», «каждый второй в училище курит травку».

Среди социальных факторов следует, в первую очередь, выделить те, которые связаны с взаимоотношениями и воспитанием в семье. И прежде всего – гиперопека, домашнее насилие или игнорирование ребенка. Чрезмерное оберегание ребенка от трудностей (родительская гиперопека) приводит к недоразвитию механизмов удовлетворения собственных потребностей. Своими собственными силами ребенок/подросток не может получить то, о чем мечтает, в то время как другие добиваются творческой самореализации, карьеры, отношений. Алкоголь или другие «антидепрессанты» легко доступны. Они легко снимают стресс и одновременно не осуждаемы в обществе. Рядом обычно отсутствуют люди, способные подсказать, как обрести навык самостоятельного удовлетворения потребностей. Только мама, уверенная в своей идеальности, которая, вместо поддержания самостоятельности подростка, начинает его еще больше опекать и контролировать. К сожалению, опекающий родитель, чаще всего, не занимается своей собственной жизнью, поскольку не знает своих потребностей и не привык на них обращать внимание ввиду собственной низкой самооценки или неумения реализовывать свои потребности. Будучи не в состоянии контролировать свою собственную жизнь, удовлетворять свои собственные потребности, такие родители занимаются тем, что им больше подвластно до какого-то времени: своими детьми. Таким образом, моделям зависимого поведения дети обучаются у своих же родителей.

При насилии в семье (психологическом, физическом, сексуальном, экономическом) у ребенка слабо развиваются способности адаптироваться к изменяющимся условиям, преодолевать трудности, решать проблемы самореализации и удовлетворения своих

потребностей. Прежде всего потому, что выросший в атмосфере насилия или игнорирования человек лишен необходимого условия для развития – эмоциональной поддержки и осознания собственной ценности. В результате формируются низкая самооценка, неверие в свои силы, страх самовыражения. Такой человек способен отказаться от удовлетворения своих потребностей в связи с неимением достаточных ресурсов для их удовлетворения. Включается тот же сценарий, что и у избалованного ребенка – поиск легких способов почувствовать себя удовлетворенным (наиболее доступные и менее трудоемкие) – различного рода стимуляторы, наркотики, отвлекающие или утешающие действия, объекты, отношения.

Для преодоления зависимости применяются разнообразные психологические программы, включающие в себя: образование по вопросам зависимости и созависимости, индивидуальную и групповую психотерапию, семейную психотерапию, супружескую терапию, а также подкрепление в виде посещения групп самопомощи типа Ал-Анон, чтение литературы по соответствующей проблеме. Цель таких психологических мероприятий – осознание своей проблемы, ценности собственной жизни, преодоление тревожных и депрессивных состояний, расширение жизненного пространства, включение в поле зрения иных объектов, кроме объекта зависимости, замещение объекта зависимости («заполнение пустоты» при отказе – воздержании от объекта зависимости), обучение альтернативным способам удовлетворения потребностей и достижения целей, развитие навыков контроля и саморегуляции, способности противостоять протекторам зависимости и провоцирующим ситуациям, поиск новых целей в жизни, ее смысла, формирование чувства уверенности в себе, ощущение радости жизни и др.

В лечебных центрах США, где семейные программы являются стационарными, лица, включенные в программу, заняты практически с 8 часов утра до 22 часов, проводя ежедневно следующие мероприятия: лекции, групповые обсуждения в малых группах, постепенное освоение программы 12 шагов, обучение технике релаксации и преодоления стресса, прослушивание лекций бывших пациентов об их собственном опыте, просмотр видеофильмов, индивидуальное консультирование, работа с литературой, заполнение опросников, ведение дневника чувств.

Задержка психического развития (ЗПР)

парциальное (частичное, отдельное) недоразвитие высших психических функций, носящее чаще всего временный характер и компенсирующееся при своевременной коррекции в детском и подростковом возрасте. Первоначально в том же смысле использовался термин «задержка умственного развития». Однако затем в ходе исследований было показано, что целесообразнее говорить о «задержке психического развития», поскольку временное отставание охватывает все развитие ребенка – формирование интересов, нравственных понятий, а не только умственных способностей. В этом смысле речь идет об общем замедлении темпа психического онтогенеза.

Т. А. Власова и М. С. Певзнер выделяют два основных механизма формирования задержки психического развития:

- недоразвитие эмоциональной сферы (неосложненный и осложненный психический и психофизический инфантилизм);
- влияние нейродинамических, в первую очередь стойких астенических и церебрастенических, состояний.

Основными причинами задержки психического развития могут выступать:

1) общее физическое ослабление или замедление темпа созревания лобных долей в связи с перенесенными инфекционными, обменными, токсико-дистрофирующими заболеваниями в раннем возрасте;

2) органические поражения центральной нервной системы, обуславливающие проявления церебрастении, психомоторной расторможенности, нейродинамических

расстройств, аффективной возбудимости, которые затрудняют познавательную деятельность, приводят к значительному снижению работоспособности, памяти, интеллектуальной недостаточности, затруднениям в усвоении навыков чтения, письма, счета, речи;

3) дефекты конституционального развития ребенка, из-за которых он начинает по своему физическому и психическому развитию отставать от сверстников («психический инфантилизм»).

Говоря о диагнозе «задержка психического развития», следует иметь в виду, что это клинический диагноз, который может поставить врач-психоневролог или члены медико-психолого-педагогических комиссий, которые определяют причину задержки и указывают ее вид.

Интеллектуальная недостаточность

характеристика сниженного уровня функционирования познавательных психических процессов, типичными проявлениями которого служат: а) трудности восприятия; б) недостатки мнемической деятельности (особенно по эффективности отсроченного воспроизведения); в) преобладание наглядно-образного мышления, а нередко и наглядно-действенного над абстрактно-логическим; г) существенное снижение показателей словесно-логического мышления и недостаточный объем знаний и представлений; д) трудности понимания, определяемые спецификой развития конкретных интеллектуальных операций (анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения и т. д.). В таком случае в процессе обучения желания и познавательная активность ребенка не совпадают с его интеллектуальными возможностями в данный момент обучения, что приводит к снижению учебной мотивации, целенаправленному избеганию умственного напряжения и формированию проблем в обучении.

• Интеллектуальная недостаточность – следствие двух основных факторов: органического и социального. В первом случае речь идет о сниженном уровне развития познавательных психических процессов, вызванных *особенностями функционирования структур головного мозга*, отвечающих за восприятие, память и мышление ребенка. Во втором – об *особых условиях развития* ребенка, которые (в силу различных обстоятельств) не обеспечили полноценного интеллектуального развития (конфликтные семьи, семьи, в которых используются жестокие приемы обращения с детьми, безнадзорность, алкоголизм родителей, отсутствие материальной заботы, грубое, пренебрежительное отношение к ребенку). И в том, и в другом случае речь идет о сниженной способности ребенка к обучению, что само по себе является одной из основных причин школьной неуспешности, так как обучение требует от ребенка умения обобщать, абстрагировать, запоминать большой объем информации, произвольно управлять собственными действиями. Недостатки в их развитии изначально ставят учащегося в неравное положение с другими детьми, имеющими высокий уровень развития познавательных способностей. В целом эта тенденция сохраняется на протяжении всего обучения в школе. Жалобы педагогов на проблемы в развитии мышления, невозможность оперирования ими абстрактными понятиями, слабость сравнения и обобщения встречаются как в начальной школе, так и в основной. При этом детерминационная основа остается без изменений: часть детей действительно имеет природно обусловленный пониженный уровень развития интеллектуальной сферы в целом и мыслительной деятельности в частности, у другой темпы интеллектуального развития замедляются под воздействием социальной ситуации развития (пробелы в знаниях, пассивность, потеря интереса к познанию, не востребованность познавательной деятельности окружением ребенка).

Интеллектуальная пассивность

сниженность познавательной активности или ее отсутствие, выражающиеся в избегании умственного напряжения, в склонности к репродуктивной (только воспроизводящей) мыслительной деятельности, «внешнему» обобщению, использованию обходных путей при решении познавательных задач, в попытках компенсировать логические затруднения излишней опорой на память. В отличие от педагогически запущенных детей, интеллектуально пассивные дети, как правило, очень старательны, легко выполняют простые задания, неплохо учатся, аккуратно ведут тетради. Типичным для них является то, что они не выделяют или сознательно избегают собственно интеллектуальной задачи. Она не выступает перед ними как задача, требующая для своего решения специфических интеллектуальных способов, не побуждает их к активной интеллектуальной работе, наоборот, зачастую провоцирует отказ от решения, придумывание разнообразных причин для того, чтобы не прилагать усилия.

Л. В. Орлова (1991, с. 14) выделяет два типа интеллектуальной пассивности школьников: операционально-техническую, проявляющуюся в шаблонности мыслительной деятельности, избыточных действий по ходу работы, приоритете репродуктивных действий в работе и т. д. и мотивационную, характеризующуюся выбором преимущественно легких путей достижения цели, стремлением получить быстрый результат, дискомфортным эмоциональным состоянием в ситуации интеллектуального напряжения. В рамках обеих групп может существовать *частичная* интеллектуальная пассивность, проявляющаяся избирательно, и *общая*, которая отражает отсутствие устойчивой интеллектуальной работоспособности как на операционально-техническом уровне, так и мотивационном, а также охватывает большинство учебных предметов.

Основными причинами этой проблемы выступают:

1) *отсутствие навыков и умений самостоятельной организации учебной работы* («операционально-техническая» интеллектуальная пассивность);

2) *отсутствие привычки к интеллектуальному напряжению*, которое может быть вызвано как недостатками в развитии мыслительной сферы, так и избыточным количеством поверхностно-развлекательной информации в семье и субъективно-пассивной ролью ребенка при ее получении («мотивационная» интеллектуальная пассивность).

Поскольку интеллектуальная пассивность частично связана с эмоциональным отношением к учебной деятельности, то основным средством ее преодоления является формирование учебных интересов ребенка.

Медицинская классификация болезней (МКБ10)

многоосевая система описания разнообразных расстройств здоровья с использованием многомерного подхода и диагностических категорий. Принята под эгидой ВОЗ в редакции 10 пересмотра в 1992 г. (ICD-10) и используется в медицинской практике для определения класса расстройства здоровья и его диагностической оценки в общей для всего медицинского сообщества терминологии, классификационном поле (тематических разделах) и кодировке (присваиваемом коде).

Большая часть функциональных и органических расстройств в МКБ-10 представлена в виде синдромальных категорий и имеет отношение как к актуальному состоянию больного, так и к течению болезни в целом. Обобщенная структура многоосевой классификации с краткой характеристикой имеющихся в ней категорий и шкал основаны на симптоматических и этиологических признаках, носят *описательный* характер, который позволяет систематизировать и упорядочить включенные в нее формы по различным психосоциальным и органическим показателям, т. е. учесть все три уровня функционирования психической системы (организменный, индивидуальный и личностный). В эту схему включены наиболее *типичные* проявления. Каждое из этих явлений не просто

образует ассоциативные связи с содержанием указанных в классификации категорий, но и может быть *ассимилировано* по выделенным для оси признакам. Наконец, ее взаимосвязь с категориями и формами, включенными в МКБ-10, обеспечивает возможность *прогнозирования* дальнейшего развития процесса, исходя из благоприятного или неблагоприятного характера условий, позволяет оценить уровень *психосоциальной адаптации* человека (через учет эндогенных и экзогенных факторов), создать основания для совместных действий специалистов различного профиля, *преemptивность* в их деятельности.

Для сферы психологии в МКБ-10 особый интерес представляют разделы, связанные с классификацией психических расстройств в детском и подростковом возрасте – глава V МКБ-10 «Психические и поведенческие расстройства». Как подчеркивает М. Раттер (2003, с. 19), «включение в них психических явлений основано на следующем принципе. Формальные обозначения относятся *только к ситуации и проблемам* (выделено нами. – С. К.) человека в настоящее время, а не к самому человеку. Они вовсе не подразумевают постоянства и необратимости и совершенно не предназначены для “навешивания ярлыков” (путем обозначения имеющегося у него расстройства или актуальной ситуации). Более того, сами по себе диагностические формы не могут быть основанием для административного решения или принудительного оказания врачебной или воспитательной помощи». Классификация является «атеоретической» и носит сугубо статистический прагматический характер, в то же время опираясь на неразрывную связь проявления и течения психических состояний, психического развития, поведения и деятельности со всем комплексом биологических, эволютивных и социальных факторов.

Глава V МКБ-10 «Психические и поведенческие расстройства» представлена шестью осями.

Ось I «Клинические психопатологические синдромы» группирует общие расстройства развития. В детской и подростковой психиатрии эти расстройства относятся именно к данной диагностической категории. Содержательно по порядку по этой оси представлены сначала общие расстройства развития, затем поведенческие и в конце – эмоциональные расстройства, обычно начинающиеся в детском и подростковом возрасте. Этимология этих расстройств может быть как органического, так и социального характера, хотя, повторимся, этих предположений, в случае отсутствия точно установленной детерминации, следует избегать. Все описываемые по этой оси расстройства основаны на симптоматологической модели, в которой не всегда представляется возможным приоритетное выделение эндогенного или экзогенного влияния.

Ось II «Специфические расстройства психического развития» включает в себя описательные формы (без этиологического обозначения) различных отклонений в развитии психических функций, умений и навыков, обеспечивающих продуктивность освоения тех или иных видов деятельности. В большинстве случаев выделение расстройств связано с недостатками в развитии речи, зрительно-пространственного восприятия и/или двигательной координации. Всего по этой оси дифференцируют пять разделов: специфические расстройства развития речи, специфические расстройства школьных навыков, специфические расстройства двигательных функций, смешанные специфические расстройства развития, другие расстройства и неуточненные расстройства.

Ось III «Уровень интеллекта» обеспечивает описание актуального состояния общего интеллектуального функционирования индивида на основании психометрической или клинической оценки. Этот раздел образован формами задержанного или неполного развития психики, характеризующихся, главным образом, недостаточностью когнитивных способностей, определяющих общий уровень развития интеллекта. Кроме того, поскольку отклонения в интеллектуальном развитии могут отражаться на адаптивности поведения, то по этой же оси отмечаются различные формы нарушений поведения с разной степенью выраженности (минимальные или значительные).

Ось IV «Психосоматические состояния» включает в себя различного рода актуальные (на данный момент) соматические состояния, требующие психотерапевтической и медицинской помощи. По этой оси рассматриваются соматические расстройства, которые можно найти в разных главах МКБ– 10, за исключением пятой, и оказывающиеся часто связанными с психическими и поведенческими расстройствами. Они отражают взаимосвязи между душевными переживаниями и реакциями организма. Основные категории по данной оси составляют соматические заболевания, возникновение и течение которых зависит преимущественно от психосоциальных обстоятельств. В этот же раздел входят соматические состояния, вызванные различного рода травмами, отравлениями, самоповреждениями, насилием, авариями (техногенными или дорожно-транспортными), экстремальными и кризисными ситуациями и несчастными случаями, последствия которых сказались на адекватности психического состояния, поведении и деятельности. Так называемая ВКБ (внутренняя картина болезни) и переживания, вызванные наличием определенных соматических заболеваний (особенно хронических), их течением и последствиями обусловили необходимость выделения категории, включающей психологические феномены подобного рода.

Ось V «Сопутствующие аномальные психосоциальные ситуации» описывает аномальные психосоциальные ситуации, которые *могут детерминировать* возникновение расстройства системы или *иметь значение* при планировании помощи. Как подчеркивает М. Раттер, следует очень осторожно и взвешенно подходить к оценке роли этих ситуаций в возникновении неблагоприятных состояний, ни в коем случае не абсолютизируя психогенное значение таких ситуаций, но тщательно оценивая возможность и степень их влияния. Выделение этой оси связано с профессиональной потребностью обозначить роль и значение экзогенных факторов в возникновении различного рода отклонений в состоянии психической системы, часто не имеющих четких временных рамок, т. е. способных детерминировать расстройство как в настоящее время, так и в отдаленном будущем. Авторы предлагают специалистам рассматривать **все** подобные ситуации, которые были в жизни человека, и самостоятельно решать, какие временные рамки больше подходят к их диагностическим задачам. Категории, включенные в эту ось, не в состоянии охватить все возможные разновидности психосоциальных ситуаций, играющих роль в индивидуальных случаях. Они были выбраны на основании типичности их существования, подтверждающей значительную роль в качестве серьезных психических факторов риска. В настоящее время в этот раздел включены следующие категории: аномальные отношения в семье, психические расстройства, отклонения или нетрудоспособность в ближайшем окружении, неадекватные способы воспитания, неблагоприятные события жизни, социальные стрессовые события, хронический межличностный стресс, связанный с учебой или работой, воспитание в учреждении. При этом к одному и тому же человеку нередко могут быть применимы несколько категорий; более того, указанные обстоятельства часто накладываются друг на друга или отражают разные аспекты одной и той же основной ситуации.

Ось VI «Общая оценка нарушения психосоциальной продуктивности» отражает качество психического, социального и трудового функционирования человека на момент диагностического оценивания. По данной оси отмечается степень психосоциальной продуктивности (высокое, удовлетворительное, с легкими, умеренными, тяжелыми формами нарушений), которая соотносится с затруднениями функционирования в какой-либо психосоциальной области (социальные реакции, трудности в общении, разнообразие занятий и интересов, забота о близких, самостоятельность). Сами затруднения и степень их выраженности определяется на основании наблюдаемых особенностей функционирования в контексте социальных возможностей человека. Однако, как подчеркивает А. А. Северный, при всей значимости этой шкалы с точки зрения оценки специфики и результатов социализации человека, потенциал возникновения различного рода психосоциальных дезадаптивных форм, в настоящем виде она трудно применима из-за общности выделенных в ней категорий. Тем не менее, их использование имеет важное значение, тем, что ставит

задачу апробации, конкретизации и развития данной оси на основе приобретаемого диагностического опыта.

Что же касается качественных характеристик каждой оси, то для возможности полноценного психодиагностического оценивания они должны включать конкретное рассмотрение психологических явлений, складывающееся из признаков: а) причинных факторов; б) определенных свойств и состояний психической системы, на которую оказывается воздействие и в) специфики механизмов взаимодействия причинных факторов с психической системой. Таким образом, описание каждой категории по осям должно охватывать следующие разделы:

1. *Общая характеристика психологического явления, описание симптомов* (феноменологических признаков) основных категорий, рассматривающихся по данной оси.

2. *Диагностические критерии* :

- качества и свойства психической системы, на которые оказывается воздействие, и отклонения в функционировании которых могут являться причинами неадекватного состояния или нарушений деятельности и поведения;

- внешние и внутренние факторы, в разных обстоятельствах воздействующие на психическую систему и влияющие на актуальное состояние объекта диагностической деятельности.

3. *Дифференциальные критерии* :

- возрастные особенности, которые в различных ситуациях могут выступать в качестве нормативных показателей;

- индивидуальное своеобразие психической системы и выделение тех признаков, которые отличают данный случай от нозологического описания;

- специфические признаки данного психологического феномена, позволяющие разграничить его с другими близкими по внешнему проявлению формами и категориями;

- детерминационный уровень, определяющий иерархическую ступень данного явления (первичное неблагополучие, вторичное, третичное и т. д.). В случае его вторичности, категория явления должна определяться по первичным признакам, определившим состояние психической системы;

- временные рамки, в тех случаях, когда рассматриваемое состояние является следствием неблагоприятных психосоциальных условий, независимо от того, на какой период жизни человека они приходились.

Минимальная мозговая дисфункция (ММД)

собираемый диагноз, включающий группу различных по причине, механизмам развития и клиническим проявлениям патологических состояний, но подразумевающих нарушение функции или структуры головного мозга различного происхождения, возникающее в перинатальный период. Относится к перинатальным энцефалопатиям. ММД связана с нарушением диффузно-церебральной регуляции различных уровней центральной нервной системы (ЦНС), приводящим к проблемам восприятия и поведения, к изменению в эмоциональных и вегетативных системах.

ММД представляет собой наиболее распространенную форму нервно-психических нарушений в детском возрасте. По данным отечественных и зарубежных исследований, частота встречаемости ММД среди детей дошкольного и школьного возраста достигает 5–20 %.

Признаками ММД выступают в первый год жизни неспецифические нарушения: срыгивание, вялость сосания, диарея. Также нарушения сна, трудности засыпания, длительный плач, беспокойство, реакции на изменение погоды. Возможны частые простудные заболевания, особенно с очень высокой температурой, рвотой и судорогами. Позже, от года – полутора и до старшего дошкольного возраста могут отмечаться задержка речевого развития – ребенок долго не говорит, неправильно произносит звуки или меняет

местами слоги в словах, капризен, раздражителен, не умеет общаться с детьми (пуглив или агрессивен), не может выполнять определенные правила (например, соблюдать очередность в игре). На фоне негативных переживаний могут развиваться неврозоподобные состояния, например такие, как сосание пальца, кручение волос, грызение ногтей, бруксизм (скрип зубами во сне), а также снохождение и сноговорение. В школе – это неспособность к длительной концентрации внимания, отвлекаемость, нарушения дисциплины, неусидчивость, низкий уровень произвольности, трудности при выполнении заданий, требующих аккуратности и усидчивости.

Существует несколько причин появления ММД. Это и неблагоприятная наследственность, связанная с хроническими заболеваниями родителей, экологические проблемы, воздействие таких факторов, как стрессы в период беременности, нарушения развития плода, в том числе – гипоксия; перенесенные заболевания будущей мамы, применение медикаментозных препаратов для сохранения беременности; травмы во время родов и в первые дни, когда шейные мышцы очень слабы и есть опасность подвывиха позвонков, и вирусные заболевания в первый год жизни, нарушающие питание мозга.

Точная диагностика ММД возможна только при специальном обследовании с помощью энцефалографии, УЗИ и компьютерной томографии.

Коррекция данного состояния является комплексной, т.е. в ней сочетается фармакологический и психотерапевтический подходы. Существуют специальные методики, позволяющие улучшить внимание, снизить агрессивность и раздражительность, научиться строить взаимоотношения с детьми, сделать более ровным эмоциональный фон. Одной из таких методик, несложных и эффективных, является метод БОС – биологической обратной связи, тренинг саморегуляции, которая так важна детям с мозговыми дисфункциями. Работа ведется по нескольким направлениям, одна из важных ее составляющих – обстановка в семье. Таким детям необходим строгий режим дня, спокойные занятия перед сном, ограничение просмотра телепередач (особенно со сценами насилия и жестокости) и компьютерных игр. Не стоит перегружать такого ребенка интеллектуальными занятиями. Прогулки и подвижные игры на свежем воздухе очень полезны. Совместный поход в парк или бассейн, чтение вслух, доброжелательное общение и обсуждение прошедшего дня, поцелуй на ночь имеет гораздо большее терапевтическое воздействие. Важно знать, что реабилитация требует времени, совместных усилий психолога (а возможно и врача), родителей и ребенка.

Отверженность

статус учащегося, отражающий исключение (изоляция) группой одного из своих членов. Практически в каждом классном коллективе существует несколько детей (обычно 1–2), которые не принимаются остальными детьми и исключаются из всех форм взаимодействия. Такие дети чаще всего становятся изгоями, подвергаются различной дискриминации, насмешкам и требуют особой помощи со стороны педагога для включения их в группу сверстников. Основными признаками нахождения отверженного школьника в классе выступают: редкое участие в делах остальных учеников (его не принимают), в котором ребенку отводится незаметная или непопулярная роль, избегание контактов с ним, равнодушие и проявление по большей степени негативных чувств по отношению к изгоя и т. д. При этом сам ребенок проявляет желание и эмоционально переживает сложившуюся ситуацию, стремится любыми способами (не всегда адекватными) ее исправить. В результате чего часто становится еще более изолированным.

В зависимости от степени изоляции можно выделить частичную и общую отверженность. *Частичная* отверженность характеризует ситуацию, когда социометрический статус ребенка невысок, ребята лишь эпизодически принимают его в свои дела, роль его абсолютно незаметна или находится на грани отвержения. *Общая* отверженность или изолированность (четвертый уровень) подчеркивает очень низкий

социометрический статус ребенка в коллективе. Его (ее) не любят, сторонятся, не уважают, с ним не считаются и практически бойкотируют. При этом некоторые учащиеся становятся «изгоями» только в каком-то одном коллективе, и, перейдя в другой класс (школу), изменяют свой социальный статус. Изоляция в коллективе – трудная для ребенка ситуация, практически не разрешимая без помощи взрослых.

Для психологической диагностики статуса отверженного (как, впрочем, и других социальных статусов обучающихся) используются такие методики, как «Социометрия», «Референтометрия» («Дом, Дворец, Изба, Шалаш»).

Патологическое влечение к новым впечатлениям («повышенная сенсорная жажда»)

преувеличенная потребность в новых, постоянно меняющихся впечатлениях, а также сочетающееся с ней стремление к развлечениям. Признаками патологического влечения к новым впечатлениям могут быть: а) повторяющиеся уходы из дома или школы, б) склонность к бродяжничеству (многодневные блуждания вне дома), в) пиромания, г) сверхценность интересов и увлечений, характеризующихся односторонностью, а нередко абстрактностью и уходом от реальности и т. д. Преобладание сверхценной деятельности существует в форме *познавательной направленности*, когда учащийся усиленно размышляет «о мировой морали» или занимается «разработкой дополнения к теории относительности Эйнштейна» и в форме *аффективно заряженного стремления к конкретной деятельности*, опирающегося на патологически усиленное влечение (патологические хобби). К последней группе относятся занятия мало распространенными и практически неиспользуемыми в повседневной жизни иностранными языками, чрезмерная увлеченность каким-либо видом физических упражнений для достижения их совершенства, запойное чтение, необычные виды коллекционирования и другие «странные увлечения». Сверхценные интересы и увлечения непродуктивны и часто сочетаются с другими отклонениями в поведении: тревожностью, страхами, эмоциональной неадекватностью, а также трудностями коммуникативного характера.

Педагогическая запущенность

комплекс признаков в поведении и деятельности учащегося, отражающих стойкое, отчетливо выраженное искажение нравственных представлений школьника, невоспитанность чувств и навыков общественного поведения, недоразвитие интеллектуальных умений, которые обусловлены неблагоприятными условиями микросреды и недостатками учебно-воспитательного процесса. Выступая частью социальной дезадаптации, она проявляется и в отставании в учебной деятельности, и в несоблюдении требований школьного коллектива, педагогов (прогулы, курение, сквернословие, ссоры и конфликты), иногда доходя до девиантного и предпреступного поведения. В связи с этим педагогически запущенные дети составляют «группу риска», с точки зрения возможности совершения ими правонарушений, поскольку речь идет о границе между правообразным и криминальным поведением.

Как указывает В. В. Ковалев (1985, с. 38), в основе микросоциально-педагогической запущенности лежит социальная незрелость личности. Ее структура включает бедность интеллектуальных интересов, интеллектуальную недостаточность, недостаточность высших потребностей и установок личности. Случаи педагогической запущенности чаще всего детерминированы недостатками семейного воспитания, неблагополучием в семье (алкоголизмом родителей, безнадзорностью, постоянными конфликтами и др.). Они тяжело поддаются воспитательным воздействиям со стороны специалистов, активно сопротивляются ему, а семья как источник возникновения проблемы редко может оказывать помощь в преодолении педагогической запущенности.

Основное отличие педагогической запущенности от социокультурной С. А. Беличева (1989, с. 31) определяет по возможности оказания на запущенного ребенка воспитательного воздействия. В отличие от социокультурно запущенных, педагогически запущенные школьники, выйдя из-под влияния учебно-воспитательных воздействий школы, остались под влиянием других позитивно ориентированных институтов социализации – семьи, различных внешкольных объединений по интересам, других позитивно влияющих лиц. Это дает педагогически запущенным учащимся при слабой успеваемости и несоблюдении школьных требований иметь четко ориентированные профессиональные планы и намерения, хорошо развитые трудовые навыки, полезные интересы. Наиболее эффективной работой с такими детьми является их общее и социальное развитие, расширение их кругозора.

Пониженная обучаемость

совокупность признаков, отражающих особенности процесса познания, которые проявляются в утилитарном отношении к познавательным задачам, в поверхностности, в разобщенности усваиваемых знаний, в неумении самостоятельно овладеть рациональными способами интеллектуальных действий и слабой податливости к их коррекции.

По мнению З. И. Калмыковой, существуют следующие основные признаки обучаемости.

Уровень умственного развития : 1) различие в круге представлений; 2) темп продвижения и приобретения новых знаний: а) полнота и точность анализа – элементного, комплексного, превосходящего – его тонкость, умение выделить важные, хотя и малозаметные детали, или его «грубость», односторонность; б) планирование деятельности; в) умение ориентироваться на условие задачи – степень устойчивости ориентации на выделенный признак; 3) уровень выделения и обобщения приемов и способов оперирования знаниями: а) выделение и обобщение методов познания попутно с усвоением знаний; б) умение объяснить свои действия правилами; в) умение переносить способы решения на другие задачи; 4) характеристика мышления: а) экономичность мышления; б) качества ума – глубина, гибкость, осознанность (критичность), самостоятельность, устойчивость; в) состав формулируемых суждений; г) тип мышления; 5) необходимый уровень помощи (чувствительность к помощи).

Уровень работоспособности: 1) функционирование анатомо-физиологической структуры, отражающее уровень созревания и деятельности органов, систем, которые обеспечивают необходимую меру его нервных и физических сил в учении; 2) возможность ребенка продуктивно и продолжительно (без утомления) выполнять доступную его возрасту деятельность: а) способность к кратковременной интенсивной деятельности, б) способность к длительной продуктивной деятельности.

Особенности личностной и эмоционально-волевой регуляции учебной деятельности : 1) значимость процесса учения как социально-ценностной деятельности (стремление выполнять все предъявляемые требования); 2) умение регулировать свое поведение, управлять произвольными процессами; 3) психическая активность – тяга к умственному напряжению, которая превращается в потребность.

Соответственно, эти же признаки (или их совокупность) выступают психологическими детерминантами пониженной обучаемости: 1) низкий уровень умственного развития (или его отдельных составляющих); 2) сниженная работоспособность (слабый тип нервной системы, инертность и др.); 3) недостатки в развитии воли и саморегуляции. Преодоление пониженной обучаемости связано с коррекцией или развитием отстающих психических функций или несформированных качеств и психологических характеристик, которые обуславливают уменьшение показателей скорости и качества усвоения знаний, умений и навыков в процессе обучения, вызывают разобщенность и неустойчивость усваиваемых знаний, неумение самостоятельно овладеть рациональными способами познавательных действий.

Психическая депривация

психическое состояние, возникающее в результате блокирования возможности в течение длительного времени выражать эмоции и чувства неудовлетворения каких-либо важных потребностей, главным образом во внимании, любви, эмоциональном контакте, а также в лидерстве, успехе и др. Переживание состояния фрустрации (блокирования потребностей) сопровождается различными эмоциональными расстройствами, враждебными реакциями к окружающим, личностными изменениями, повышенным уровнем тревожности, порожденными теми или иными жизненными обстоятельствами (социальной ситуацией развития, утратой, разводом, сиротством и т. д.).

Одним из эффективных способов работы по преодолению психической депривации является «выход» за границы настоящего как в прошлое, так и в будущее. Работа с детскими и семейными фотографиями, воспоминание позитивной обстановки, чувств и переживаний из прошлого, воспроизводство семейных традиций, забавных детских историй из прошлой жизни, обращение к поделкам и подаркам способствуют оживлению, воссозданию собственной идентичности. Постановка новых целей, обретение желаний и вербализация потребностей способствует приобретению жизненной уверенности, самоактуализации и развитию новой идентичности.

Психический инфантилизм (личностная незрелость)

отставание в развитии личности, выражающееся в сохранении черт более младшего возраста: несамостоятельность, повышенная внушаемость, постоянное стремление к получению удовольствия, преобладание игровой мотивации, беспечность, отсутствие чувства ответственности, слабая способность подчинять свое поведение требованиям коллектива, неумение сдерживать чувства, неспособность к волевому напряжению, к преодолению трудностей. Поскольку психический инфантилизм чаще всего возникает на основе недоразвития эмоционально-волевых качеств личности, то его проявление у учащихся обычно связано с областью интересов и спецификой активности в ситуациях, требующих управления своим поведением и деятельностью. Если в игре учащийся отличается активностью и самостоятельностью, демонстрирует неистощимую фантазию и творчество, то при интеллектуальных нагрузках (чтении и прослушивании книг, заучивании стихов, правил, письме, рисованию по образцу и т. д.) начинает резко проявлять признаки истощаемости и пресыщаемости, неустойчивость активного внимания, отсутствие интереса к отвлеченным понятиям. Другими признаками личностной незрелости учащегося являются бедность познавательных интересов и вопросов, не соответствующий возрастному уровню малый запас отвлеченных знаний, недостаточный запас обобщающих слов.

Психический инфантилизм является следствием отклонений в половозрастном развитии ребенка, когда происходит расхождение в созревании биологических и социальных функций. Любая дисгармония в их соотношении приводит к формированию специфических личностных структур, затрудняющих адаптацию в социуме и вызывающих дискомфорт пребывания ребенка в окружающих его условиях. Например, преобладание в развитии социального фактора по сравнению с хронологическим возрастом ребенка может приводить к формированию интеллектуализма – опережающему развитию абстрактно-логического мышления при отставании в развитии образной и эмоциональной сфер. В деятельности ребенка становятся выраженными учебно-познавательные занятия, а общение оказывается суженым. Результатами такого развития может стать «взрослый круг общения», проблемы со становлением самостоятельности и самоидентичности учащегося. Возникает парадокс: по уровню интеллектуального развития ребенок опережает своих сверстников, а по уровню эмоциональной и личностной зрелости отстает от них. Отставание в социализации от созревания в органической сфере как раз и приводит к развитию психического инфантилизма, недоразвитию мотивационно-потребностной сферы, эмоциональной

незрелости и т. д.

Психологическая детерминация различных форм школьной дезадаптации

система потенциальных психологических характеристик, способных обуславливать особенности поведения и деятельности учащегося. В классическом патопсихологическом варианте нарушения функционирования психической системы классифицируются в три основные группы. Первая из них связана с *недостаточностью* психического функционирования, которое проявляется в недоразвитии, отставании или парциальной несформированности определенных психических функций или системы в целом. Вторая группа – с *асинхронностью* функционирования – преобладанием или доминированием одних функций над другими (дисгармоничность), а также искаженным функционированием (чрезмерно увеличенным или заниженным относительно социальной нормы развития свойств личности, которые обуславливают ее деятельность или поведение). Третья группа описывает *поврежденное* функционирование психической системы. Это дефицитарное функционирование, связанное с врожденными органическими нарушениями или образовавшимися в результате повреждения центральной нервной системы. Поскольку данная группа причин имеет строгий органический генез, то она выходит за рамки психологической диагностики. Соответственно, в психологическую классификацию такого рода причины могут быть включены в ограниченной форме и в случае крайней необходимости (например, когда данная причина может иметь доминирующее или решающее значение при разграничении нормы/ее крайних вариантов и патологических состояний, требующих медицинской диагностики).

Для психологической диагностики гораздо большее значение имеют характеристики, описывающие индивидуально-личностные особенности, раскрывающие неповторимые качества личности учащегося. Они включают такие параметры, которые не могут быть описаны в континууме «норма – отклонение». Это «индивидуальное своеобразие», проявляющееся в различных сферах, отличает одного человека от другого, выделяет его среди других как уникального, а не типичного «среднего».

Данная группа психологических причин, определяющих своеобразие поведения за счет индивидуальных особенностей, обозначается как *пекулярное* функционирование (от лат. *peculiaris* – отдельный, особенный, составляющий собственность частного лица, или англ. *peculiarity* – особенность). В нее включаются свойства личности, которые с одной стороны, определяют специфику ее функционирования, а с другой – *не являются* следствием недостаточного, асинхронного или поврежденного, т.е. патологического развития. Недостаточное, асинхронное и пекулярное функционирование исчерпывающе описывают все психологические причины, вызывающие различные дисфункции на личностном и индивидуальном уровнях.

Поскольку все описанные выше группы психологических детерминант поведения и деятельности учащихся – это характеристики психической системы, то возникает необходимость учета их структурной организации в соответствии с иерархическим строением объекта психодиагностики. С позиции современного представления о психической системе как единстве биологического и социального, каждая детерминантная группа включает в себя свойства, которые образуют причинно-следственные связи между собой на различных уровнях. Ведущая роль в этой иерархической структуре принадлежит свойствам личности, преобразующим индивидуальные свойства (Б. Г. Ананьев, 1968). Если учесть разноуровневую принадлежность психологических элементов, то появляется возможность не только выделить основные детерминантные группы, но и представить их с учетом иерархического соотношения, где нижележащие уровни есть условие развития вышележащих, которые, в свою очередь, управляют нижележащими (Столин, 1983, с. 55).

Использование двух классификационных признаков: 1) *уровня психической регуляции* и 2) *характера* (недостаточного, асинхронного и своеобразного) *функционирования*

психической системы — позволяет выделить шесть групп возможных психологических причин с той или иной степенью вероятности обуславливающих конкретные формы социально-педагогической и психосоциальной дезадаптации учащихся (табл. 6).

Таблица 6

Психологическая детерминация различных форм школьной дезадаптации

		Детерминантные группы		
		Недостаточное функционирование	Асинхронное функционирование	Пекулярное функционирование
Уровень	Личностный	<p>Группа 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Недостатки или отставание в развитии интеллектуальной сферы (восприятия, памяти мышления, качества мыслительной деятельности, способы оперирования знаниями, тип мышления и т. д.). • Недостатки развития волевой сферы (навыков рефлексии, самоконтроля, произвольности и саморегуляции). • Недостаточное развитие сферы учебной деятельности (учебных умений и навыков). • Недостаточное развитие коммуникативных умений. • Отставание в уровне социального развития (недоразвитие социально-значимых качеств, потребностей, мотивов личности, социальной зтупости, слабой социальной рефлексии, трудностям в овладении социальными ролями) 	<p>Группа 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • Неадекватная самооценка. • Высокий уровень притязаний. • Акцентированные черты характера. • Невротические потребности (в успехе, во внимании, во власти и др.). • Рассогласование в мотивационной сфере (преобладание внешних, игровых, личных и т. д. мотивов). • Искаженность нравственных представлений. • Низкий уровень самосознания. • Аномальная или деформированная система ценностей и установок (к другим, к обществу, к деятельности). • Асоциальная направленность 	<p>Группа 5</p> <ul style="list-style-type: none"> • Характерологические особенности. • Система мотивов и потребностей. • Личностная направленность. • Система ценностей, идеалов, убеждений. • Структура притязаний. • Особенности мировоззрения. • Этнические и культурологические стереотипы поведения
	Индивидуальный	<p>Группа 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Сниженность познавательного компонента (недостатки восприятия и памяти, мышления, речи). • Аффективная возбудимость и психическая неустойчивость, обусловленные незрелостью и недостатками функционирования ЦНС 	<p>Группа 4</p> <p>Неадекватные реакции, обусловленные половозрелыми изменениями в критические периоды развития</p>	<p>Группа 6</p> <ul style="list-style-type: none"> • Индивидуально-типологические особенности (темп, работоспособность, подвижность, лабильность, динамичность и т. д.). • Тип темперамента. • Задатки и способности. • Половые особенности

Психологическая инкапсуляция

состояние эмоциональной и личностной отчужденности человека в отношениях с другими людьми. Основными признаками такого состояния выступают: изолированность от референтной группы (например, в среде сверстников) и одиночество, несовпадение интересов, равнодушие к окружающим, отсутствие потребности в разделении собственных достижений или проблем с окружающими людьми. Объединяющей категорией для всех вышеописанных признаков оказывается неудовлетворенность аффилятивных потребностей. Например, учащийся в своем окружении «не видит» или не может найти человека, способного его понять и разделить с ним его чувства и увлечения. В целом это порождает самосознание одиночки, непонятого окружающими и далекого от их устремлений и интересов.

Психологическое смирение

самообвиняющая, интропунитивная позиция ребенка или подростка, когда виновником конфликта или проступка *всегда* признается учащийся – так считают родители, так считают учителя и, что самое главное, так считает и сам подросток. Причинами формирования такой позиции является принятие учащимся навязываемых ему взрослыми формальных отношений «послушания», которое всех устраивает. Ломка позиции «психологического смирения» чаще всего приводит к позиции «психологического бунтарства».

Психологопедагогическая симптоматология

классификация типичных проявлений (диагностических форм) поведения и деятельности субъектов образовательного процесса. Не ограниченная рамками конкретной

проблемы, она через системное описание (симптомокомплексы) проблемы, позволяет увидеть место каждого случая в информационном поле признаков, разграничить одно педагогическое явление от другого, оценить его уникальность или стандартность относительно детерминирующих психологических причин.

Цель психолого-педагогической симптоматологии – предоставить специалисту готовые образцы типичных проявлений трудностей, обеспечивая возможность сличения универсальных описаний с имеющимися в практике случаями. Таким образом, все богатство психолого-педагогической практики в обобщенном виде создает информационно-семантическую основу для диагностической деятельности, облегчая работу специалиста по распознаванию возникших проблем.

Разработка диагностических категорий связана с именем Эмиля Крепелина, а затем с созданием в 1952 г. «Руководства по диагностике и статистической классификации психических расстройств» (DSM-I) и ее усовершенствованных вариантов. Разделив информационное поле на классы (роды, типы, формы и т. д.) и номинативно их обозначив, мы вносим «порядок» в частные случаи, находим им место в общем ряду, позволяем ориентироваться в разнообразных признаках функционирования психической системы в образовательных условиях.

Несмотря на то что в настоящее время отсутствует психолого-педагогическая симптоматология, существующие классификации отдельных проблем учащихся – «типы неуспевающих школьников», «психологические типы конфликтных учащихся», «трудные дети» и т. д. – свидетельствуют о сложившихся условиях создания единой информационной системы, описывающей педагогические проблемы и их психологические основания.

Синдром (симптомокомплекс)

устойчивая совокупность признаков (внешних проявлений), соответствующая одному и тому же явлению, объединенная общей причиной. Каждый симптомокомплекс отличается свойственным только ему набором специфических признаков, проявляющихся в определенной последовательности, имеющих иерархическую структуру и внешнюю форму проявления. Входящие в структуру синдрома признаки могут эклектично соединяться с другими симптомами, приводя к его усложнению или изменению. Возможно объединение «малых» синдромов в «большие», обладающие высокой типологической специфичностью, соотносящие конкретные симптомокомплексы с определенными психологическими явлениями.

Сами симптомы могут условно подразделяться на объективные, достоверные признаки, полученные специалистом в результате наблюдения, и субъективные, полученные из расспроса и рассказа (самонаблюдения) самого человека. Однако, как совершенно верно отмечал А. А. Ухтомский (1952, с. 115), «так называемые “субъективные” показатели столь же объективны, как и всякие другие для того, кто умеет их понимать и расшифровывать», впрочем, как и наоборот. При этом действует следующий механизм: и те и другие симптомы могут наблюдаться при различной этиологии, а с учетом многозначности причинно-следственных взаимосвязей между параметрами психической системы и их внешними проявлениями, одни и те же причины могут вызывать разные следствия. Это, с одной стороны, отражает динамичность симптомов, возможность наложения и интеграции различных признаков. С другой стороны, подчеркивает изменчивый характер признаков и «метаморфозную структуру» синдрома, склонную к усложнению и разветвлению.

Смысловой барьер

особое нарушение межличностного взаимодействия, отражающее ситуацию взаимного непонимания между ребенком и взрослым (родителем, учителем). Учащийся как бы «не слышит» того, что ему хочет сообщить взрослый. Блокирование обычно касается лично

значимой информации, той, в которой взрослый приписывает качества или поступки, несовпадающие с мнением ребенка. Источниками возникновения смыслового барьера являются либо разное отношение к одному и тому же поступку (поведению в целом), либо отрицательные эмоциональные переживания незаслуженного наказания, несправедливости и т. д.

Возникновение смыслового барьера является конечным этапом развития взаимоне понимания в отношениях взрослого и ребенка. На первых этапах несовпадения в оценке личности и поступках сопровождается различного рода конфликтными ситуациями, несогласием, протестами, эмоциональным реагированием, стремлением доказать собственную позицию. Однако со временем ребенок привыкает к обвинениям и унижениям в свой адрес и перестает выражать свое несогласие, предпочитая игнорировать информацию в свой адрес. С образованием смыслового барьера между взрослым и ребенком, их взаимоотношения начинают характеризоваться неприятием требований, потерей взрослым авторитета в глазах учащегося. Основными характеристиками взаимоотношений становятся негативизм, отчуждение, замкнутость, презрение, равнодушие к требованиям, неисполнительность.

Социокультурная (или социальная) запущенность

комплекс типичных проявлений в поведении и деятельности учащегося, характеризующий игнорирование и пренебрежение общепринятыми нормами, общественными ценностями и нравственными устоями социума, отчуждение от всех позитивно влияющих институтов социализации (семьи, школы, общественных организаций), что приводит к резкой деформации ценностных ориентаций учащегося, существенному отставанию в уровне социального развития (недоразвитию социально-значимых качеств, потребностей, мотивов личности, «социальной тупости», слабой социальной рефлексии, трудностям в овладении социальными ролями) и неспособности к саморегуляции своего поведения с учетом требований морали и права.

Специфические расстройства в развитии школьных навыков (СРРШН)

типы расстройств, при которых нормальное приобретение навыков нарушено с ранних стадий развития. Их возникновение не связано с отсутствием возможности для обучения, полученной травмой мозга или болезнью. Считается, что такие расстройства возникают вследствие биологической специфики (нарушения) когнитивных функций, связанных с обработкой информации.

К СРРШН относят: 1) специфическое расстройство чтения (трудности в формировании навыка чтения – слияния букв в слоги, слогов в слова, нарушения понимания прочитанного, чтение в обратном порядке; дислексия); 2) специфическое расстройство спеллингования (нарушение способности устно произносить слова по буквам, писать правильно слова, дисграфия); 3) специфическое расстройство счета (нарушение способности сложения, вычитания, умножения и деления – вычислительных навыков, акалькулия); 4) смешанное расстройство развития школьных навыков.

Суицидальное поведение

(от лат. *sui* – сам себя и *caedes* – убийство, суицидальный – относящийся к самоубийству) – широкое понятие, которое помимо суицида – осознанного лишения себя жизни – включает суицидальные покушения, попытки и проявления намерений совершить суицидальные действия. По Э. Шнейдману, суицидальное поведение – это аутоагрессия, вызванная сильнейшей душевной болью, которая порождается фрустрацией психологических потребностей.

Собственно суицидальным поведением называют любые внутренние и внешние формы психических актов, направляемые представлениями о лишении себя жизни. Суицидальными попытками (незавершенными суицидами) считают демонстративно-установочные действия, при которых суицидент чаще всего знает о безопасности применяемого им средства при попытке акта. К проявлениям суицидальных намерений относят мысли, высказывания, намеки, не сопровождающиеся, однако, какими-либо действиями, направленными на лишение себя жизни (В. Т. Кондрашенко, 1988). Кроме того, выделяют так называемый парасуицид – акт намеренного самоповреждения, не приводящий к смерти. При этом следует различать «аутоотравматизм», «аутоагрессивный акт» и парасуицид. Если конечной целью аутоагрессивного акта является самоубийство, т. е. реальное суицидальное действие, то умышленное членовредительство или аутоагрессивные акты людей, находящихся в состоянии психоза, нет оснований относить к суициду.

- Суицидальное поведение является одним из видов девиантного поведения. А. Г. Амбрумова считает, что суицид следует считать крайней точкой саморазрушительного поведения, имеющего ряд взаимопереходящих форм: злоупотребление алкоголем, наркотиками, сильнодействующими медикаментозными средствами, а также курение, намеренную рабочую перегрузку, упорное нежелание лечиться, рискованная езда на автотранспортных средствах, управление автомобилем и мотоциклом в нетрезвом состоянии.

- По мнению А. Е. Личко (1991), суицидальное поведение у подростков бывает демонстративным, аффективным и истинным. Е. Шир (1984) выделяет следующие типы суицидального поведения у подростков: преднамеренное, неодолимое, амбивалентное, импульсивное и демонстративное. Первые два типа, по данным автора, встречаются у подростков крайне редко (менее 1 %); третий, четвертый и пятый типы соответственно у 25, 18 и 56,3 %.

- Согласно исследованиям А. Г. Амбрумовой (в исследовании приняли участие 770 детей, подростков и юношей с суицидальным поведением) в допубертатном возрасте (до 13 лет) попытку самоубийства совершили 14,4 %, в пубертатном (13–16 лет) – 51,8 % и постпубертатном (17–18 лет) – 33,8 %. Самыми молодыми из суицидентов были дети 7 лет. Большинство в группе обследованных составили девочки (80,8 %). Наиболее частыми способами покушений и суицидальных попыток у девочек были отравления, у мальчиков – порезы вен и повешение. У 5 % девочек, совершивших попытку самоубийства в возрасте старше 13 лет, была обнаружена беременность. По данным А. Е. Личко, среди подростков с незавершенными суицидами 32 % были в возрасте 17 лет; 31 % – 16 лет; 21 % – 15 лет; 12 % – 14 лет и лишь 4 % – в возрасте 12–13 лет. Результаты исследований демонстрируют общую для большинства стран картину – суицидальное поведение у детей до 13 лет – явление относительно редкое, но с 14–15-летнего возраста суицидальная активность резко возрастает, достигая максимума в 16–19 лет. Это обстоятельство может быть обусловлено тем, что концепция смерти у ребенка приближается к концепции смерти взрослого лишь к 11–14 годам, т. е. только начиная с этого возраста ребенок по-настоящему осознает реальность и необратимость смерти, а поэтому термин «суицид» и «суицидальное поведение» для раннего возраста малоприменимы (Е. Шир, 1984).

Как пишет В. Т. Кондрашенко (1988), суицидальное поведение в детском возрасте очень редко бывает связано с психическими заболеваниями и в подавляющем большинстве случаев это ситуационно-личностные реакции – в первую очередь, реакция оппозиции. У подростков же роль психических расстройств (депрессивное состояние и др.) в происхождении суицидального поведения несколько возрастает. При этом частота законченных суицидов среди подростков относительно невелика и не превышает 1 % от всех суицидальных действий. Суицидальные действия в этом возрасте чаще имеют демонстративный характер и нередко могут носить черты «суицидального» шантажа. В то же время Б. Н. Алмазов, обследовав группу подростков 14–18 лет, умышленно нанесших себе порезы, установил, что только 4 % из них в момент самопореза имели мысли суицидального содержания. У остальных причины аутоотравматизма носили иную

мотивировку: у 30 % самопорезы были совершены в результате ссоры со сверстниками, у 20 % как обряд «братанья кровью», у 20 % как демонстрация, бравада перед сверстниками и сверстницами. При последующем стационарном обследовании 15 % из них признаны психически здоровыми, у остальных отмечены различные аномалии развития личности: психический инфантилизм, пограничная умственная отсталость, в 50 % случаев – акцентуация характера.

Говоря о суицидальном поведении в подростковом возрасте, следует отметить, что четко дифференцировать покушения и демонстративные суицидальные попытки у подростков бывает чрезвычайно трудно. Это означает, что к любым демонстрациям суицидальных намерений следует относиться чрезвычайно серьезно. Так, А. Е. Личко, А. А. Александров, обследовав группу подростков в возрасте 14–18 лет, обнаружили, что примерно у половины из них (49 %) суицидальные действия совершаются на фоне острой аффективной реакции (аффективный тип суицидальных действий), которая развивается по механизму «короткого замыкания», когда порой малозначительный повод играет роль «последней капли» и провоцирует суицидальное действие. При этом действия подростка в момент суицидальной попытки нередко внешне кажутся демонстративными. Они совершаются на глазах у обидчика, сопровождаются плачем или, наоборот, бравадой спокойствия. Эта «игра в самоубийство» часто заходит слишком далеко и может закончиться трагично.

Е. Шир (1984) отмечает, что большинство суицидальных действий в подростковом возрасте, будучи микросоциально обусловленными (отношения в семье, в школе и т. п.), направлены не на самоуничтожение, а на восстановление нарушенных социальных связей с окружающими. Поэтому в подростковом возрасте чаще всего речь идет не о «покушении на самоубийство», а лишь о применении «суицидальной техники» для достижения той или иной первичной (несуицидальной) цели. Иногда суицидальное поведение у подростков определяется стремлением к временному «выключению» из ситуации. И в том и в другом случаях, несмотря на отсутствие суицидальных намерений, потенциальная опасность таких действий достаточно высока.

Путь личности от появления суицидальных мыслей до попытки суицида сопровождается прохождением ряда этапов, которые включают случаи, где опасные для жизни действия не связаны с осознанными представлениями о собственной смерти. Это широкая зона аутодеструктивной активности, примыкающая к суицидальной сфере, но не являющаяся таковой в буквальном смысле. Ее анализ позволяет своевременно распознать склонность личности к суицидальному поведению и предупредить суицид.

Первым этапом являются антивитальные переживания – размышления об отсутствии ценности жизни, которые выражаются в формулировках типа: «жить не стоит», «не живешь, а существуешь», где еще нет четких представлений о собственной смерти, а имеется отрицание жизни. Далее следует внутреннее суицидальное поведение, которое включает пассивные суицидальные мысли, суицидальные замыслы и суицидальные намерения. Пассивные суицидальные мысли проявляются в виде фантазий на тему своей смерти, но не на тему лишения себя жизни, например «хорошо бы умереть», «заснуть и не проснуться» и т. д. Суицидальные замыслы представляют собой уже активную форму суицидальности, поскольку включают продумывание способов суицида, времени и места действия. Суицидальные намерения предполагают присоединение к замыслам волевого компонента: «возьму и сделаю».

Период от возникновения суицидальных мыслей до попыток реализации называется пресуицидом. Именно в этот период происходит (или не происходит) превращение суицидальной цели в самостоятельный мотив, обладающий большой побудительной силой. Основу этого превращения составляет конфликт, препятствующий удовлетворению значимой для личности потребности.

Фаза пресуицида может быть острой и хронической. Именно она сопровождается появлением разговоров (мыслей в слух) о суициде. Поэтому миф о том, что «те, кто говорят

о самоубийстве, никогда не совершают его», является опасным и ошибочным. Специалисты предлагают все суицидальные попытки расценивать как истинные и подвергать их глубокому анализу.

Большинство людей, которые впоследствии совершают суицидальные действия, говорят об этом, раскрывая свои намерения. Это связано с тем, что на начальных этапах такие разговоры чаще всего являются бессознательным призывом о помощи, защите и вмешательстве. Позднее, если не находится никого, действительно заинтересованного помочь, человек может наметить время и выбрать способ самоубийства. Некоторые довольно ясно говорят о своих намерениях. Существуют прямые утверждения: «Я не могу этого выдержать. Я не хочу больше жить. Я хочу покончить с собой». Часто высказывания являются завуалированными и замаскированными: «Вы не должны беспокоиться обо мне. Я не хочу создавать для вас проблемы», «Я хочу уснуть и никогда не проснуться», «Скоро, очень скоро эта боль будет уже позади», «Они будут очень жалеть, когда я их покину», «Мне бы хотелось знать, где отец прячет ружье». Принимают ли эти весьма опасные высказывания форму открытых заявлений или искусных намеков, в любом случае они не должны игнорироваться. Иногда индикаторы суицида могут быть невербальными. Подготовка к самоубийству зависит от особенностей личности человека и внешних обстоятельств. Поэтому может включать и «приведение своих дел в порядок», и написание длинных запоздалых писем, и улаживание споров и конфликтов с родными и соседями. Подросток может раздаривать сентиментально ценные личные вещи. Завершающие приготовления могут быть сделаны очень быстро, и затем мгновенно следует суицид.

За внутренней формой следуют внешние формы суицидального поведения: подготовка к суициду, суицидальная попытка и завершённый суицид. Суицидальная попытка, подразумевающая целенаправленное оперирование средствами лишения себя жизни, имеет две фазы. Первая – обратимая, когда объект сам может прекратить попытку, вторая – необратимая.

При анализе суицидального поведения следует обращать внимание на причину, условия и повод. Причина суицидального поведения – понятие глубокое и сложное. Оно уходит своими корнями в социально-психиатрический анализ проблемы. Фактически, причина – это все то, что вызывает и обуславливает суицид. При этом такие сложные виды деятельности, как суицидальное поведение, как правило, вызваны, не одним, а несколькими одновременно действующими и взаимодействующими мотивами, образующими развернутую систему мотивации действий и поступков человека. Кроме того, помимо главной причины могут быть еще и второстепенные (болезнь, семейно-бытовые трудности и т. д.).

Еще Э. Дюркгейм (1994) выделил четыре основных мотива суицидов: альтруистический и эгоистический, с одной стороны, фаталистический и аномический – с другой. Суицидальные действия по альтруистическим мотивам подразумевают сознательный уход из жизни во имя какой-то большой цели, убеждений, ради спасения людей и т. д. Аномическое самоубийство, по Дюркгейму, является результатом тяжелого разногласия между личностью и окружающей его средой, т. е. социально-психологическую дезадаптацию личности (А. Г. Абрумова, 1983). Его обозначение связано с термином «аномиз», введенным Дюркгеймом, – типом социально-психологической изоляции, наступающей при ослаблении связей, соединяющих индивида и его социальную среду. Фаталистические самоубийства возникают в результате усиленного контроля со стороны группы, имеющей тенденцию быть сильной и постоянной и поэтому становящейся невыносимой. Под эгоистической мотивацией суицидов подразумевают частный вид самоубийств, который вызывается чрезмерной индивидуализацией. Э. Дюркгейм считает, что коллективная связь, сплоченность общества задерживает самоубийства, и если она ослабевает, то индивид, отходя от общественной жизни, ставит свои личные цели выше стремления к общему благу. Этот вид самоубийств распространен, в основном, среди представителей умственного труда, интеллигенции. В подростковом возрасте мотивы суицидальных действий чаще всего

эгоистические.

Мотив суицидального поведения выражается в его форме, отражая личностный смысл цели суицида. Форма суицидального поведения «протест» возникает в ситуации конфликта с враждебным или агрессивным проявлением по отношению к субъекту, которым, в свою очередь, движет стремление к отрицательному воздействию на враждебную сторону конфликта: «пусть мне будет плохо, но и вам не поздоровится». Разновидностью протестной формы является месть, конкретно направленная на нанесение ущерба враждебному окружению. Протестные формы суицидального поведения характерны для подростков и взрослых с высокой самооценкой и самоценностью. В результате активная или агрессивная позиция личности в ситуации безысходности трансформируется из гетероагрессии в аутоагрессию.

Иная форма – «призыв» – ставит своей целью изменение ситуации через активацию помощи извне. При этом позиция личности пассивна.

В ситуации угрозы личностному или биологическому существованию, чаще всего встречается такая форма, как «избегание». Смысл – избегание непереносимой ситуации путем самоустранения и таким образом сохранение своей самоценности.

Еще одну форму – «самонаказание» можно определить как «протест во внутреннем плане личности». Она подразумевает конфликт при своеобразном расширении «Я» и сосуществовании двух ролей: «Я – судьи» и «Я – подсудимого», уничтожение в себе врага.

Отдельной формой суицидального поведения выступает «отказ» – отказ от самого существования через лишение себя жизни. Наиболее часто основой такого поведения является то, что И. П. Павлов (1973, с. 183) объяснял утратой «рефлекса цели». «Рефлекс цели, – писал он, – имеет огромное жизненное значение, он есть основная форма жизненной энергии каждого из нас. Жизнь только для того красива и сильна, кто всю жизнь стремится к постоянно достигаемой, но никогда не достижимой цели, или с одинаковым пылом переходит от одной цели к другой... Наоборот, жизнь перестает привязывать к себе, как только исчезает цель. Разве мы не читаем весьма часто в записках, оставленных самоубийцами, что они прекращают жизнь потому, что она бесцельна. Конечно, цели человеческой жизни безграничны и неистощимы. Трагедия самоубийцы в том и заключается, что у него происходит чаще всего мимолетное и только гораздо реже продолжительное задерживание, торможение, как мы, физиологи, выражаемся, рефлекса цели».

● Применительно к подросткам можно говорить о том, что среди наиболее частых причин суицидов встречаются: 1) потеря любимого человека; 2) состояние переутомления; 3) уязвленное чувство собственного достоинства; 4) разрушение защитных механизмов личности в результате употребления алкоголя, гипногенных психотропных средств и наркотиков; 5) отождествление себя с человеком, совершившим самоубийство; 6) различные формы страха, гнева и печали по разным поводам; 7) негативизм самовосприятия и неустойчивость самооценки (А. Е. Личко, 1991).

По данным В. Т. Кондрашенко (1988), основной причиной суицидальных действий подростков в 26 % случаев явились болезненные состояния (психозы – 10 %, пограничные состояния – 15 %, соматические заболевания – 1 %), в 12 % – трудная семейная ситуация, в 18 % – сложная романтическая ситуация, в 15 % – нездоровые отношения со сверстниками, особенно в неформальных группах, в 8 % – нездоровые отношения со взрослыми, в том числе с учителями (дидактогения), в 7 % – боязнь ответственности и стыд за совершенное правонарушение, в 5 % – пьянство и употребление наркотиков и в 9 % – прочие, в том числе и невыясненные, причины.

От причины следует отличать условия и повод. Под условиями понимают такой комплекс явлений, который, хотя и не порождает конкретные следствия, но выступает необходимой предпосылкой их становления и развития. Нет причин и следствий без определенных условий. Условия существенно влияют не только на действия причин, но и на характер следствий. Одни и те же причины в неодинаковых условиях приводят к различным следствиям. Так, по данным А. А. Султанова (1983), существуют три основные группы

условий, способствующих проявлениям суицидального поведения: 1) дезадаптация, связанная с нарушением социализации, когда место молодого человека в социальной структуре не соответствует уровню его притязаний; 2) конфликты с семьей, чаще всего обусловленные неприятием системы ценностей старшего поколения; 3) алкоголизация и наркотизация как почва для возникновения суицидальной ситуации и предпосылок для быстрой ее реализации.

Повод в отличие от причины – это событие, которое выступает толчком для действия причины. Повод носит внешний, случайный характер и не служит звеном в цепи причинно-следственных отношений. Поэтому анализ поводов самоубийств не выявляет их причин. Д. Д. Федотов отмечает, что суицидальные попытки и намерения (по типу истерических, аффективно-шоковых и депрессивных реакций) чаще возникают у подростков в ответ на систематическое словесное унижение, игнорирование их мнения близкими, ущемление самостоятельности, незаслуженного наказания или унижения, исходящих от родителей и друзей, оскорбления чувства дружбы и любви, исключения по разным причинам из учебного заведения, измены в ответ на конфликтные ситуации, связанные со злоупотреблением алкоголем и приемом других наркотических средств, вследствие присущих данному возрасту сексуальных проблем. Для ребенка или подростка суицидоопасные конфликтные ситуации могут складываться из незначительных, по мнению взрослых, неурядиц. Однако некоторый максимализм в оценках, неумение предвидеть истинные последствия своих поступков и прогнозировать исходы сложившейся ситуации, отсутствие жизненного опыта, свойственные периоду детства, создают ощущение безысходности, неразрешимости конфликта, порождают чувство отчаяния и одиночества. Все это делает даже незначительную конфликтную ситуацию суицидоопасной для ребенка и особенно для подростка, которая подчас недооценивается окружающими взрослыми.

Суициды в настоящее время занимают третье место в качестве причины смерти подростков. В связи с этим профилактика суицидального поведения является социально значимой задачей специалистов и взрослых (родителей). Общая характеристика суицидального поведения позволяет очертить круг основных объектов, имеющих высокую диагностическую ценность для определения «группы суицидального риска».

Первый объект – ближайшее окружение, семья. Среди непсихотических подростков более высокий риск суицидов у тех, чьи родители совершали суициды, у которых не могут выработаться устойчивые привязанности и у которых имеют место импульсивное поведение или эпизодические нарушения контроля над собой; а также страдающие наркоманией. Риск суицида выше в семьях, отношения в которых строятся на зависимости и в неблагополучных семьях. В таких семьях подростки чаще употребляют алкоголь и наркотические средства, курят и имеют ранние сексуальные связи, что может свидетельствовать о скрытой депрессии, из которой они самостоятельно, неосознанно, пытаются выйти.

Второй объект анализа – позиция подростка и степень удовлетворенности этой позицией. Любые расхождения, неудовлетворенность при высоком уровне притязаний и самооценке или наоборот, принижение своей значимости, ощущение малоценности, унижение, потеря смысла жизни, неспособность правильно определить цель своей жизни и наметить пути ее достижения без достаточного жизненного опыта, способны спровоцировать суицидальное поведение.

Третий объект – характерологические особенности личности. Сниженная толерантность к эмоциональным нагрузкам, заниженная, лабильная или завышенная самооценка, повышенная внушаемость, сензитивность, низкая фрустрационная толерантность, вспыльчивость и неуравновешенность, аффективная неустойчивость, заикленность на мрачных мыслях и т. д. – благодатная «почва» для появления суицидальных мыслей у социально-дезадаптированных подростков и подростков с акцентуациями характера. Диагностика неустойчивого типа акцентуации или в сочетании его с гипертимным, эмоционально-лабильным, шизоидным, эпилептоидным и истероидным по

тесту А. Е. Лично «ПДО» может служить прямым указанием на высокий риск социальной дезадаптации и, при углублении конфликта, усиливать риск развития саморазрушающего поведения.

Четвертый объект – актуальное психологическое состояние. В пресуицидальном периоде у подростков могут проявляться различные варианты депрессивных состояний (как эндогенных, так и реактивных), а также ситуационных реакций. О наличии эмоционального нарушения можно судить по следующим признакам:

- частые жалобы на соматические недомогания (на боли в животе, головные боли, постоянную усталость, частую сонливость);
- необычно пренебрежительное отношение к своему внешнему виду;
- постоянное чувство одиночества, бесполезности, вины или грусти;
- ощущение скуки при проведении времени в привычном окружении или выполнении работы, которая раньше приносила удовольствие;
- уход от контактов, изоляция от друзей и семьи, превращение человека в одиночку;
- снижение качества выполняемой работы; эффективности или продуктивности в учебе или быту;
- отсутствие планов на будущее;
- внезапные приступы гнева, зачастую возникающие из-за мелочей;
- нарушение внимания или способности к ясному мышлению;
- потеря интереса или чувства удовлетворения в ситуациях, обычно вызывающих положительные эмоции;
- вялость, хроническая усталость, замедленные движения и речь;
- чувство неполноценности, бесполезности, потеря самоуважения;
- изменение привычного режима сна, бессонница или повышенная сонливость;
- пессимистическое отношение к будущему, негативное восприятие прошлого;
- неспособность к адекватной реакции на похвалы или награды;
- чувство горькой печали, переходящей в плач;
- изменение аппетита с последующим увеличением или потерей веса;
- повторяющиеся мысли о смерти или самоубийстве;
- невроты, характеризующиеся беспричинным страхом, внутренним напряжением и тревогой.

Как пишут Д. С. Исаев и К. В. Шерстнев (2000), у подростков суицидальные депрессии протекают атипично, маскируясь симптомами сомато-вегетативных расстройств, ипохондрическими нарушениями, девиантным поведением, дисморфофобическими симптомами и проявлениями метафизической интоксикации. При этом во многом зависят от психологической акцентуации характера. У гипертимного подростка – это склонность к риску, пренебрежение опасностью. У циклотимного может наблюдаться субдепрессия, аффекты, печаль отчаяния, неосознанное желание навредить самому себе. У эмоционально-лабильных подростков значимы аффективные реакции интрапунитивного типа на эмоциональную холодность близких и значимых лиц. Они быстро принимают решение, которое основывается на малоопределенном стремлении «что-то с собой сделать». Сензитивные подростки страдают от чувства собственной неполноценности. Для них характерна реактивная депрессия и вызревание суицидальных намерений с неожиданной их реализацией. Психастенические подростки в состоянии расстройства адаптации характеризуются нерешительностью, испытывают страх ответственности, страх ущерба социального статуса и, как следствие, могут причинить себе вред в ситуации страха не соответствовать ожиданиям значимых лиц. Для детей с шизоидной акцентуацией характерно применение допингов, в связи с чем возможны передозировки. Подросток с эпилептоидной акцентуацией, на фоне аффекта может перейти меру осторожности. В состоянии одиночества или в безысходной ситуации агрессия может обернуться на самого себя. Чаще всего они наносят порезы, ожоги, порой из мазохистических побуждений. Опьянения нередко протекают по дисфорическому (переживание агрессивного недовольства, постоянная

раздражительность, частое мрачное настроение) типу с утратой контроля над собой. Истероидные подростки предрасположены к демонстративным суицидам. Конформный подросток может совершить суицид за компанию.

Учитывая причины, условия и поводы суицидального поведения, пакет психодиагностических методик для распознавания степени риска суицида и готовности к аутоагрессивным действиям может включать следующий инструментарий:

1. Диагностическое интервью с семейным анамнезом.
2. Патохарактерологический диагностический опросник (ПДО) А. Е. Личко.
3. Тест фрустрационной толерантности Розенцвейга.
4. Тест Басса – Дарки.
5. Шкала сниженного настроения – субдепрессии В. Зунге, Т. Н. Балашовой.

Психологическое основание суицидального поведения подростков выдвигает на первый план методы психологической коррекции и помощи. К ним, в частности, относятся:

- активная эмоциональная поддержка человека, находящегося в депрессии, установление доверительных отношений, удовлетворение потребности личности в душевной теплоте, в желании быть понятым, выслушанным, формирование готовности принять предлагаемую помощь;

- поощрение положительных устремлений;
- обучение социальным навыкам и умениям преодоления стресса;
- социально-психологический тренинг проблемно-разрешающего поведения, поиска социальной поддержки, ее восприятия и оказания;
- индивидуальные и групповые психокоррекционные занятия по повышению самооценки, развитию адекватного отношения к собственной личности, эмпатии;
- трансформации пассивной стратегии избегания, замене «значимых других», увеличению уровня самоконтроля, выработке мотивации на достижение успеха;
- овладение навыками целеполагания и практического применения активной стратегии достижения цели, совершенствование поиска социальной поддержки;
- четкая организация повседневной жизни, учебы, работы, быта и досуга.

При этом главным в преодолении кризисного состояния подростка является индивидуальная беседа, специфика которой состоит в следующем (А. С. Белкин, 2000). Во-первых, ни в коем случае нельзя приглашать на беседу через третьих лиц (лучше сначала встретиться как бы невзначай, обратиться с какой-либо несложной просьбой или поручением, повод для встречи). Во-вторых, определяя место, необходимо позаботиться, чтобы не было посторонних лиц (никто не должен прерывать разговора, сколько бы он не продолжался). В-третьих, желательно спланировать встречу не в рабочее время, когда каждый занят своими делами. В-четвертых, в процессе беседы целесообразно не вести никаких записей, не поглядывать на часы и тем более не выполнять какие-либо «попутные» дела. Надо всем своим видом показать подростку, что важнее этой беседы для вас ничего нет. Планируя беседу, необходимо быть уверенным, что вы в состоянии помочь. Во время разговора важно быть терпеливым, нельзя шокировать или угрожать человеку, говоря «пойди и сделай это», не следует анализировать его поведенческие мотивы, говоря: «Вы так чувствуете себя, потому, что...», спорить или пытаться образумить человека, говоря: «Вы не можете убить себя, потому что...». Делайте все от вас зависящее, но не берите на себя персональную ответственность за чужую жизнь. В-пятых, если в ходе беседы активно высказывались суицидальные мысли, то человека необходимо немедленно направить в ближайшее лечебное учреждение.

Тревожность школьная

постоянно или ситуативно проявляемое обучающимся состояние повышенного беспокойства, ощущение страха и угрозы в ситуациях, связанных с обучением (например, контрольные работы, экзаменационные испытания, повышенная эмоциональная или

физическая нагруженность), когда события с негативным результатом еще не наступили, но возможны (воспринимаются школьником как реальные).

Тревожность вообще, и школьная тревожность в частности, является реактивным эмоциональным состоянием, возникающим при общей оценке ситуации как неблагоприятной, связанной с наличием мнимоугрожающего объекта (псевдоугрозы или потенциальной угрозы), в связи с чем может рассматриваться как реакция на неопределенный, часто неизвестный сигнал. В целом тревожность является кратковременным расстройством, адресно обусловленным конкретной ситуацией (ситуативная тревожность). Однако в случаях длительного или частого проявления таких расстройств может закрепляться в виде личностной черты, в целом отражающей диспозицию личности по отношению к большинству ситуаций как беспокойную, тревожно-озабоченную (личностная тревожность).

Основными признаками тревожности являются: напряженность, страх, боязнь, избегание стрессогенных ситуаций и др. Состояние тревожности выражает (потенциальное или осуществляемое) стремление ребенка к позитивным отношениям, адаптивным формам поведения в ситуации повышенного эмоционального напряжения. Благодаря защитным реакциям, цель которых снижение напряжения, устранение или сведение к минимуму чувства тревоги, школьники формируют стратегии поведения, дезактуализирующие основные цели учебной деятельности, формируют позицию избегания, переориентируются на ценности более общего порядка. Б. Н. Алмазов (1986, с. 22) описывает такой тип поведения как компенсаторно-уступчивый, поэтому его проявления не всегда носят однозначно тревожный характер. Так, многие педагоги, замечая стремление ребенка к принятию и положительному отношению, за которым кроется тревожность межличностного взаимодействия, обозначают негативными характеристиками: «подлиза», «врунья», «прилипала».

Существуют разные классификации тревожности (Р. Кеттел, Ч. Спилбергер, Ю. Л. Ханин). В рамках классификации проблем, возникающих в педагогическом процессе, наиболее полное описание школьной тревожности предложено Филлипсом, который выделяет восемь шкал, отражающих синдромологический аспект данного явления и личностные особенности тревожного школьника. Проблемы, связанные с общим эмоциональным состоянием ребенка в различных школьных ситуациях, характеризуют *общую тревожность в школе*. Эмоциональное состояние школьника, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего, со сверстниками), описывает *переживание социального стресса*. Неблагоприятный психический фон, блокирующий развитие у ребенка потребности в успехе и достижениях высокого результата, отражается в *фрустрации потребности в достижениях*. *Страх самовыражения, страх ситуации проверки знаний и страх не соответствовать ожиданиям окружающих* составляют шкалы, которые содержательно подразумевают негативные эмоциональные переживания, состояние напряжения, озабоченности и неопределенности в ситуациях, сопряженных с самораскрытием, демонстрацией своих возможностей, публичной проверкой знаний и демонстрацией достижений. Психологическая особенность, характеризующая склонность учащегося к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также низком пороге его возникновения, проявляется в *низкой физиологической сопротивляемости стрессу*. Отдельный аспект, непосредственно связанный с феноменом школьной тревожности, – это *проблемы и страхи в отношении с учителями*.

Для диагностики школьной тревожности используется тест школьной тревожности Филлипса, а также ряд проективных методик, в той или иной степени раскрывающих эмоциональное состояние школьника: методика межличностных отношений Рене Жилия, цветовой тест Люшера, методика «Несуществующее животное».

Трудности обучения

разнообразные проблемы в учебной деятельности, препятствующие или нарушающие процесс усвоения учебного содержания и приводящие к школьной неуспешности.

Обобщение запросов в психологическую службу показывает (С. Н. Костромина, 2007), что в области точных и естественнонаучных предметов неуспеваемость в основном связана с трудностями обучения математике, а в гуманитарной области – с русским языком и чтением.

При освоении содержания именно этих предметов у учащихся возникает максимальное число как общих, так и специфических проблем, так называемые специфические учебные трудности. Последние отражают конкретные умения и навыки, обеспечивающие успешное и продуктивное освоение предметного содержания. Обычно они формулируются в виде частных учебных трудностей, например «трудности в решении задач», «пропуск букв», «неумение применять правило при письме» и т. д. В отличие от *специфических расстройств в развитии школьных навыков (СРРШН)* специфические учебные трудности не относятся к нарушениям развития, проблемам дизонтогенеза, в данном случае речь идет именно о качестве усвоения учебной программы.

В общем потоке запросов, связанных с предметной неуспешностью, большая часть жалоб формулируется и учителями, и родителями индифферентно. И в начальной, и в основной школе речь чаще всего идет о неуспеваемости по русскому языку, математике или чтению в целом. Тем самым подчеркивается многочисленность и многообразность проблем в формировании учебных умений по этим предметам. По русскому языку такая тенденция сохраняется на протяжении всего обучения в школе. Более того, эпизодичность и конкретность проблем даже снижается – с 5,1 % до 3,2 %, свидетельствуя об их углублении и расширении, которые приводят к развитию общей стойкой неуспеваемости. По математике ситуация прямо противоположная. Количество трудностей, связанных с общей неуспеваемостью в основной школе снижается. В то же время запросов, обращенных к специфическим трудностям, становится больше практически в два раза. Таким образом, если по русскому языку конкретные проблемы, возникающие на этапе начального обучения, интегрируются, то по математике они, наоборот, дифференцируются, оказываясь напрямую связанными с определенными математическими умениями и навыками.

Проведенная систематизация специфических учебных трудностей по математике, русскому языку и чтению позволила составить перечень типичных учебных проблем, которые встречаются при обучении по данным предметам. В табл. 7 они упорядочены по частоте встречаемости.

Таблица 7

Системный анализ учебных трудностей по основным предметам в начальной школе

	Математика	Русский язык	Чтение
1	Трудности в решении задач (14,8 %)	Пропуск букв на письме (19,9 %)	Трудности при пересказывании текста (18,5 %)
2	Трудности в формулировании правила на основе анализа конкретных примеров (12,1 %)	Неразвитость орфографической зоркости (не умеет применить правило при письме) (19,1 %)	Ошибки при чтении слов и предложений (18,4 %)
3	Трудности при решении арифметических примеров (13,6 %)	Неаккуратное и небрежное письмо в тетради (11,5 %)	Не умеет выделить главного в прочитанном (10,2 %)
4	Ошибки при решении примеров (12,8 %)	Делает замены при письме (9,2 %)	Низкая скорость чтения (8,8 %)
5	Плохое знание таблицы сложения (умножения) (10,2 %)	Трудности при списывании с учебника или с доски (8,7 %)	Не понимает значения прочитанного (5,4 %)
6	Не может решать задачи несколькими способами (9,9 %)	Не может выучить и запомнить правило (8,7 %)	Искажение окончания прочитанных слов (4,1 %)
7	Не может усвоить схемы рассуждения при решении типовых задач (9,8 %)	Появление или возрастание ошибок к концу работы (2,5 %)	Невыразительное чтение (8,4 %)
8	Не может установить последовательность в решении задач или примеров (8,9 %)	Ошибки при слитно-раздельном написании слов (2,8 %)	Двойное чтение (2,7 %)
9	Трудности при осуществлении сравнения (5,2 %)	Не дописывает до конца слова и/или предложения (1,9 %)	Читает орфографическим способом (1,8 %)
10	Отсутствие устойчивых навыков счета (1,9 %)	Слишком медленный темп письма (0,7 %)	Регресси (чтение с возвратом) (1,01 %)

Примечание . Процентный показатель после каждой проблемы обозначает приблизительное количество детей в классе, имеющих такие нарушения учебной деятельности. Всего в исследовании принимало участие 2952 ребенка, обучающихся более чем в 100 классах начальной и основной школы.

Почему ребенок плохо учится? Как показывают различные исследования, ведущие проблемы с формированием **математических умений** и навыков связаны с особенностями формирования **когнитивного** компонента, а именно:

1) несформированностью пространственных представлений, затрудняющих формирование понятия числового ряда и его свойств;

2) недостатками в развитии понятийного мышления, создающими трудности в формулировании правила на основе анализа нескольких примеров, запоминание схемы рассуждения при решении типовых задач;

3) низким уровнем развития логических операций, особенно сравнения, обобщения и абстрагирования, слабость развития которых не позволяет ребенку выделять существенные признаки изучаемых понятий, их классифицировать и систематизировать;

4) качества мышления школьников – его конкретность, синкретичность, однолинейность и инертность. В этом случае ребенку трудно отвлечься от сюжетной стороны задачи, сделать верные умозаключения, оперировать одновременно всеми нужными для решения задачи данными, перейти от одного способа решения к другому, подобрать способ решения при измененных условиях и т. д.

Дополнительные трудности могут быть вызваны недостатками в развитии речи ребенка и несформированностью приемов учебной деятельности. В первом случае ограниченный словарный запас, слабость в формировании грамматических форм и установлении грамматических, лексических и семантических связей между ними, затрудняет интеллектуальную деятельность. Во втором случае речь идет о проблемах в организации выполнения математических заданий, учете всех формулируемых в нем требований и определении последовательности его выполнения.

Если статистическое распределение причинных связей при трудностях в формировании математических умений и навыков показывает, что на долю недостаточного развития когнитивного компонента приходится около 90 % трудностей (47 % связаны с недостатками в развитии пространственных представлений и 43 % с недостатками в развитии мышления у младших школьников; и 29 % и 61 % соответственно у учащихся основной школы), то **проблемы орфографии** наиболее тесно оказываются связанными с **несформированностью процессов саморегуляции и самоконтроля**, а также **недостатками в развитии процессов звукобуквенного анализа и фонетикофонематического восприятия** (более 70 % случаев).

Следствиями причин фонетико-фонематического недоразвития являются: а) трудности в расчленении речевого потока на отдельные предложения и слова, в результате чего происходит сращивание и расщепление слов при письме; б) слитное написание с предлогами; в) пропуск букв при письме; г) замена или неправильное обозначение твердости – мягкости, звонкости – глухости и т. д.

Недостатки регуляторного компонента приводят к неумению обнаруживать свои ошибки при письме, его медленному темпу, недописыванию слов и предложений, лишних вставок букв и их пропуску при списывании, перестановке слогов и слов в словах и др. Близкой по следствиям причиной может стать проблема низкого уровня развития внимания, а конкретно – его малый объем и концентрация. Хотя, чаще всего, это звенья одной цепи. У ребенка обнаруживается слабая концентрация внимания, причиной которой оказываются сложности в развитии волевой сферы разного генеза.

Когнитивный компонент наиболее часто проявляется в слабости пространственных представлений и недостатках в развитии памяти. В первом случае учащийся заменяет буквы по оптическому сходству, неправильно располагает части предложения на строке, неграмотно отделяет одно слово от другого и др. Во втором – трудности проявляются в неточном запоминании различных формулировок (правил правописания, последовательности выполнения инструкции к письменному заданию), возникновению ошибок при списывании с учебника или с доски. При малом объеме кратковременной памяти ребенок вынужден списывать не по смысловым частям (словам или словосочетаниям), которые он себе диктует, а поэлементно, что приводит к пропуску, искажениям и недопискам.

Основной группой трудностей формирования **навыков письма** является недоразвитие **психомоторной сферы** ребенка, а конкретно: 1) несформированность зрительно-моторной координации, 2) недостаточный уровень дифференцированности мышечных усилий руки, 3) недостатки в развитии микромоторики. У учащихся с низким уровнем развития психомоторной сферы при письме проявляется нестабильность графических форм (по высоте, ширине, наклону), отсутствие связных движений при письме, «печатание» букв, плохой, небрежный почерк, сильный тремор, провоцирующий написание дополнительных штрихов и дрожащих линий, слишком большое напряжение руки при письме, слишком сильный или слишком слабый нажим, медленный темп письма. Приоритет развития

психомоторной сферы в формировании качественных письменных навыков тем не менее не означает, что другие стороны психического развития не могут детерминировать трудности письма. Так, несформированность пространственных представлений и зрительного анализа приводит к трудностям освоения конфигурации букв, соотношения их частей, расположения на строке, «зеркальному» написанию букв и цифр, несоответствию высоты букв, высоте рабочей строки, неправильному расположению на странице учебного материала и т. д. А недостатки в развитии регуляторного компонента – к трудностям формирования двигательного навыка письма, его прерывистости, неустойчивости и несоответствию воспроизводимых графических форм образцу.

Проблемы, связанные с возникновением специфических учебных трудностей в ходе обучения школьника **чтению**, имеют особый характер. Как указывает в своих исследованиях Л. А. Ясюкова (2005, с. 61), успешность по чтению имеет значимые корреляционные взаимосвязи с успеваемостью практически по всем учебным предметам. По сути, это означает, что недостатки в развитии навыка чтения могут выступать в качестве основной причины школьной неуспешности по остальным дисциплинам и, прежде всего, математике и русскому языку. Базовое значение чтения для успешного обучения имеет двустороннюю обусловленность. Во-первых, этот навык лежит в основе самих учебных заданий, используемых при обучении. Без умения читать, нельзя осознанно воспроизвести слово, решить задачу, выражение, познакомиться и выучить правило, изложенное в письменной форме. А во-вторых, само формирование этого умения связано с многосторонностью и широтой психических функций, которые задействованы при чтении. Если при написании основная нагрузка приходится на двигательную и зрительную сферы, то навык чтения в своем формировании опирается практически на все психические функции. Например, различение букв и сливание их в слоги требует достаточного уровня развития зрительного *восприятия*, сформированной ассоциативной связи между буквами и звуками, а владение *звукобуквенным анализом и синтезом – хорошего фонематического слуха* и т. д. Таким образом, даже небольшое недоразвитие некоторых когнитивных процессов может приводить к трудностям в обучении чтению уже на первоначальной стадии – овладения слоговым способом.

К ним можно добавить психологические факторы, определяющие качество чтения на других этапах. Например, *устойчивость и концентрация внимания* необходимы как на уровне понимания прочитанного, так и технического исполнения. Уровень и объем кратковременной *памяти* обеспечивают удержание в памяти прочитанного. Недостаточный словарный запас затрудняет осмысление прочитанного, а проблемы артикуляции препятствуют звукопроизношению и снижают темп чтения. Сложности в образовании грамматических конструкций мешают установлению лексической связи между словами, создавая трудности в сливании прочитанных слов в словосочетания, а низкий уровень развития функции словообразования и словоизменения приводит к искажению окончания прочитанных в тексте слов. В своей совокупности общее *недоразвитие речи* затрудняет понимание смысла прочитанного текста и его дальнейшую обработку – пересказ и перефразирование своими словами.

Трудности в обработке прочитанного могут усугубляться и недостатками в развитии *словеснологического* мышления. Поскольку качество чтения имеет не только техническую характеристику (как быстро ребенок читает), но и содержательный аспект (понимание прочитанного), то любая работа с прочитанным материалом непосредственно опирается на умение анализировать, выделять существенное, обобщать и сравнивать. На этом уровне качественные характеристики навыка чтения напрямую определяют успешность по остальным учебным предметам, таким как русский язык и математика. Трудности в осмыслении прочитанной задачи или текста не позволяют ребенку адекватно выполнить сформулированные в них требования. Таким образом, чтение выступает в качестве интегративного навыка, который не только базируется на всех психических функциях, но и определяет возможности учащегося в овладении учебным материалом по другим предметам.

Трудности поведения

разнообразные отклонения в поступках учащихся, проявляющиеся в нарушении норм морали и права, системы школьных требований, асоциальных формах поведения, деформации системы внутренней регуляции поведения, ценностных ориентаций, социальных установок.

Первичные проблемы в поведении учащихся обычно связаны с жалобами на неусидчивость, расторможенность и различные неадекватные эмоциональные реакции, к которым относятся повышенная ситуативная возбудимость, вспыльчивость, раздражительность, агрессивные реакции и т.д. Большая часть таких проявлений в поведении обусловлены либо церебральной недостаточностью (например, такие, как гиперактивность или аффективная неустойчивость), либо служат элементами психологической защиты, цель которой не преодоление сложившейся ситуации, а устранение или сведение до минимума чувства тревоги, защита внутреннего мира, собственной самооценки, не подтвержденной реальными учебными достижениями. Так, если учащийся в противоположность своим притязаниям не смог выполнить задание, справиться с поставленной (кем-то или им самим) задачей, то у него могут возникнуть неадекватные реакции на неуспех: эмоциональная отчужденность, депрессия, некоммуникабельность, повышенная обидчивость, упрямство, негативизм, зазнайство, лицемерие, презрение, зависть, агрессия.

В своих крайних формах состояния неадекватного реагирования, депривации, тревожности могут приводить к формированию устойчивых форм отклоняющегося поведения (девиациям). Расторможенный или аффективный тип поведения, агрессивность, отрицательное отношение к общепринятым нормам и т.п. составляет своеобразный комплекс симптомов, которые можно обозначить как «преддевиантный синдром». Он часто проявляется в школьной недисциплинированности, которая, накладываясь на «ошибочные антиобщественные образцы решения конфликта, может трансформироваться в устойчивые формы девиантного поведения».

Преодоление трудностей в поведении учащихся, прежде всего, связано с выявлением причин, возникших нарушений, а также «истории вопроса» (если это возможно): где, как и когда проявились первые признаки, проступки. Традиционно признаки трудновоспитуемости ищут, выясняя (Дубровина, 1991, с. 184) особенности семейного воспитания, ближайшего окружения, работы школы или конкретных учителей, влияния неформальных групп или «улицы». Однако при всем значительном влиянии этих факторов необходимо помнить, что 1) некоторые случаи отклоняющегося поведения имеют патопсихологическую природу и относятся к области медицины (психиатрии); 2) поступки свидетельствуют о тех потребностях, которые удовлетворяет школьник (самоутверждение, поиск защиты в группе, поиск себя через установление границ собственного «Я» и окружающих, демонстрация отношения, привлечение внимания и т.д.). Как пишет К. Роджерс, среди факторов, влияющих на прогноз будущего поведения ребенка, особенно склонного к совершению неадекватных поступков, наиболее весомым оказывается фактор самосознания – четкости и реалистичности осознания себя и своего окружения (1951, с. 221–222).

Если обобщить основные психологические причины трудностей поведения на макроуровне, то они выглядят следующим образом.

1. Недостатки в развитии эмоционально-волевой сферы, вызванные незрелостью или функциональной патологией лобных структур головного мозга, отвечающих за контроль и регуляцию поведения.

2. Повышенная аффективная возбудимость, обусловленная возрастными изменениями в пубертатный период или церебральной недостаточностью.

3. Рассогласование между реальными достижениями школьника и его уровнем притязаний. Блокирование личностно значимых потребностей ребенка.

4. «Отверженность» ребенка в системе классных взаимоотношений.

5. Личностные особенности ребенка, сформированные под влиянием ближайшего окружения: доминирующая система отношений к другим, к труду, к себе; шкала ценностей и социальные установки.

При планировании программ по психокоррекционной и воспитательной работе с детьми с трудностями в поведении следует учитывать, что они должны быть рассчитаны на достаточно продолжительное время и включать в себя как психологическую, так и педагогическую части. Психолог должен обеспечить формирование и оптимальное функционирование психологических механизмов, обеспечивающих осознание своего поведения, соотнесение его с общепринятыми нормами морали и права, развитие функций саморегуляции и самоконтроля, формирования ценностей и нравственных идеалов. Педагог в совместной работе с психологом задает систему общественных ценностей, мировоззренческих позиций, определяет направление, содержательные перспективные линии.

Чтобы включить ребенка в совместную работу по преодолению трудностей в его поведении, и педагогу, и психологу необходимо сменить педагогическую установку с ориентированной на преподавание на ориентированную на учащегося, содействовать индивидуальной работе школьника, учету его потребностей и интересов, снизить педагогический ритм, быть терпеливыми, создавать контакты с одноклассниками, стимулировать сообщения о собственном опыте и знаниях, помогать организовывать свободное время и помощь другим. Основными способами работы выступают осознание, рефлексия, упражнения и повторение (закрепление) положительных элементов поведения при поощрении даже маленьких успехов в преодолении себя.

Умственная отсталость (олигофрения)

(от др. – греч. *υλίγος* – малый + *φρήν* – ум, разум) – группа различных по причинам возникновения и проявлениям, не ухудшающихся со временем состояний (непрогрессирующий процесс), общим признаком которых является наличие врожденного или приобретенного в раннем детстве (до 3 лет) общего недоразвития психики с преобладанием интеллектуальной недостаточности. Наряду с умственной недостаточностью всегда имеет место недоразвитие эмоционально-волевой сферы, речи, моторики и всей личности в целом. Термин «олигофрения» предложил Э. Крепелин.

- Олигофрению как синдром врожденного психического дефекта необходимо отличать от приобретенного слабоумия, или деменции (от лат. *de* – приставка, означающая снижение, понижение, движение вниз, + *mens* – ум, разум), связанной с ослаблением интеллектуальных функций в связи со старением.

Причины умственной отсталости многообразны, но могут быть либо наследственного генеза (главным образом, врожденные нарушения обмена веществ, которые вызывают изменения со стороны головного мозга), либо обусловленные внешними воздействиями, которые действуют на развивающийся плод через организм матери во время беременности или повреждают мозг ребенка в возрасте до трех лет. К таким поражениям относят тяжелые хронические заболевания матери, вредные привычки (курение, злоупотребление алкоголем и наркотиками), родовые травмы, токсикозы второй половины беременности, затяжные роды, нарушение циркуляции крови в сосудах пуповины, неправильное строение плаценты, слабость родовой деятельности, травмы головного мозга ребенка и перенесенные им нейроинфекции и т. д.

Ведущими признаками умственной отсталости выступают:

- тотальный характер недоразвития, которое касается не только интеллектуальной деятельности, но и психики в целом;
- недостаточность развития высших форм познавательной деятельности, в частности абстрактного (отвлеченного) мышления, замедление и непрочность процессов запоминания, нарушения развития речи, эмоциональное недоразвитие;

- до года психическое недоразвитие выражается, главным образом, в недостаточной двигательной активности, замедлении становления зрения и слуха, более позднем появлении оживления при виде близких людей, вялости, сонливости;

- на 2–3 году интеллектуальная недостаточность проявляется в особенностях поведения и игровой деятельности ребенка – дети медленно овладевают навыками самообслуживания, не проявляют интереса к окружающим предметам, игры их отличаются простым манипулированием, непониманием требований игры;

- в дошкольном возрасте продолжают обнаруживаться отсутствие побуждений к интеллектуальным играм и повышенный интерес к подвижным, нецеленаправленным играм; в эмоциональной сфере – отсутствие проявления сочувствия и привязанности к друзьям, родственникам, домашним животным и т. д.;

- в школьном возрасте на первый план все больше выступают интеллектуальные расстройства, которые проявляются в разных сферах деятельности, главным образом, в учебе.

Умственная отсталость относится к легкой степени психического недоразвития ($IQ = 50-70$). При хорошем внимании и хорошей механической памяти дети способны к обучению по специальной программе, овладевают определенными трудовыми навыками и могут проявлять некоторую самостоятельность. С годами умственная отсталость становится менее заметной. У таких детей возможна полная социальная адаптация с освоением несложных профессий.

Степень умственной недостаточности оценивается количественно с помощью интеллектуального коэффициента (IQ) по стандартным психологическим тестам, в частности по интеллектуальной методике Векслера.

Школьная незрелость

неготовность ребенка к адекватной адаптации к школьным требованиям, причинами которой выступает несоответствие степени созревания определенных мозговых структур, нервно-психических функций условиям и задачам школьного обучения. Определение школьной незрелости совпадает с конкретным возрастом – моментом поступления ребенка в школу. В этот период происходит активное анатомо-физиологическое созревание организма на уровне как мозговых структур, так и тканей и органов. Повышается физическая выносливость, хорошо развиты крупные мышцы, несколько отстают в развитии мелкие. Основные свойства нервных процессов практически приближаются по своим функциональным характеристикам к свойствам взрослых людей. Появляется способность к стабильному произвольному управлению своим поведением, планированию и программированию действий. Возрастает функциональное значение второй сигнальной системы, слово приобретает обобщающее значение, сходное с тем, какое оно имеет у взрослых людей.

Недостаточная функциональная зрелость потенциально обуславливает риск как с точки зрения усвоения программы, так и с точки зрения низкой работоспособности, недостаточности произвольной регуляции поведения и повышенной заболеваемости.

Признаками школьной незрелости выступают: а) быстрое пресыщение интеллектуальными нагрузками при сохранении активности в игровых формах обучения, б) отсутствие интереса к отвлеченным (абстрактным) понятиям, в) недостаточное понимание пространственных отношений, г) преобладание внешних (игровых) мотивов деятельности, д) отсутствие познавательных и учебных интересов. Дети, страдающие школьной незрелостью, неадекватно оценивают условия школьной ситуации и дисциплинарные требования, часто совершают действия, не имеющие отношения к уроку, испытывают затруднения в управлении своими действиями, подчинении своей активности требованиям учебной ситуации. В зависимости от степени выраженности школьной незрелости, можно выделить *общую* школьную незрелость – неготовность к школьному обучению в целом и

специфическую, подразумевающую незрелость определенной сферы психического развития (интеллектуальную, эмоционально-волевою, мотивационную) к выполнению функциональных нагрузок школьного обучения.

Школьная незрелость определяется детерминацией двух основных факторов: пограничной интеллектуальной недостаточностью и незрелостью эмоционально-волевых свойств личности ребенка. При этом ведущим фактором является незрелость эмоционально-волевой сферы, по-разному сочетающаяся с интеллектуальной недостаточностью. Неустойчивое внимание, повышенная истощаемость и другие отклонения в регуляции произвольных форм деятельности препятствуют нормальному протеканию познавательных процессов.

При правильной организации обучения у детей со школьной незрелостью к 10 годам значительно уменьшаются признаки интеллектуальной недостаточности, а в 66 % случаев наступает полная компенсация пограничной интеллектуальной недостаточности и ликвидация школьной неуспеваемости. В то же время незрелость эмоционально-волевых свойств личности в дальнейшем, особенно в сочетании с эмоциональной неустойчивостью органического или возрастного характера, может прогрессировать, нередко сменяясь личностной дисгармонией и завершаясь формированием акцентуаций характера преимущественно демонстративного, неустойчивого или возбуждимого типа. В классном коллективе дети со школьной незрелостью эмоционально-волевого типа часто оказываются в роли непринимаемых или изолированных, что также способствует формированию дисгармонии личностного развития школьника, снижению учебной мотивации, образованию проблем в обучении и воспитании так называемого «вторичного круга».

Психодиагностические методики, использующиеся для определения степени функциональной готовности к обучению в школе (С. Н. Костромина, 2008):

1) для диагностики словесно-логического мышления методика Замбацэвичене (модифицированный для детей 6–7 лет тест Амтхауэра) и наглядно-образного мышления «Лабиринт» Д. Б. Эльконина или методика Д. Векслера;

2) для диагностики уровня развития памяти методика «10 слов»;

3) для диагностики уровня развития произвольности методика «Графический диктант» Д. Б. Эльконина, умения действовать по образцу методика «Домик» (субтест из теста Керна – Йирасека), умения ориентироваться на систему требований методика «Узор» Л. И. Цеханской;

4) для диагностики темпа деятельности и особенностей работоспособности теппинг-тест Ильина (адаптированный для детей 6–7 лет).

Школьная неуспешность

различные отклонения в учебной деятельности школьника, которые либо напрямую, либо опосредованно связаны с успеваемостью учащегося.

Можно выделить три варианта школьной неуспешности: «общее и глубокое отставание в учении» (18,1 % от всех неуспевающих учащихся), «частичная, но стойкая неуспеваемость по основным предметам» (36,5 %), «эпизодическая неуспеваемость» (45,4 %), подразумевающая иногда возникающие проблемы в обучении, легко поддающиеся коррекции. И в начальной, и в основной школе речь чаще всего идет о неуспеваемости по русскому языку, математике или литературе. Таким образом, большая часть трудностей в обучении связана с формированием конкретных умений и навыков, обеспечивающих успешное и продуктивное освоение предметного содержания именно по этим дисциплинам. По русскому языку такая тенденция сохраняется на протяжении всего обучения в школе. Более того, эпизодичность и конкретность проблем даже снижается – с 5,1 % до 3,2 %, свидетельствуя об их углублении и расширении, которые приводят к развитию общей стойкой неуспеваемости. По математике ситуация прямо противоположная. Количество трудностей, связанных с общей неуспеваемостью в основной школе уменьшается. В то же

время проблем, обозначающих специфические трудности, становится больше практически в два раза. Таким образом, если по русскому языку конкретные проблемы, возникающие на этапе начального обучения, интегрируются, то по математике они, наоборот, дифференцируются, оказываясь напрямую связанными с определенными математическими умениями и навыками.

Цепочку развития синдрома неуспешности можно представить как автономное или сочетательное проявление следующих психологических причин:

1) индивидуально-типологические особенности, определяющие учебную продуктивность;

2) интеллектуальная недостаточность (восприятия, памяти, мышления, внимания), способствующая снижению качества усвоения учебного материала;

3) незрелость волевой сферы, затрудняющей управление психическими процессами и регуляцию учебных действий.

4) несформированность учебных умений, отражающих недостатки в развитии операциональной сферы.

Все четыре причины являются проекцией многочисленных запросов, связанных с трудностями обучения более частного порядка, например таких, как учебная продуктивность, интеллектуальная недостаточность, недостатки произвольной регуляции, интеллектуальная пассивность.

Школьная фобия

невротическое состояние, сопровождающееся симптомами расстройства здоровья, которые возникают перед посещением школы и позволяют уклониться от нее. Внешне это состояние похоже на проявление школьной тревожности и симптомы девиантного поведения (прогулы). Однако между ними и школьной фобией имеются четкие структурные различия, а именно: 1) отсутствие четко выраженных девиаций, 2) общая достаточно позитивная успеваемость, 3) достаточный уровень способностей для успешного обучения в школе. Ученики со страхом школы (школьной тревожностью) обычно проявляют отчетливые опасения, прямо связанные с конкретными школьными факторами, будь то страх проверки знаний, боязнь учителей или других учеников. У детей, *избегающих посещения* школы под видом соматических нарушений, обычно при расспросе не выявляется страха перед какими-либо лицами или ситуациями в школе (например, перед учителем или определенными предметами). Их основным симптомокомплексом становятся ряд соматических симптомов (головокружение, головные боли, боли в животе, частые простудные заболевания – больше 4–5 раз в год и т. д.). Поэтому обычно первым, кто сталкивается с подобными невротическими проявлениями, бывает врач-педиатр. Возникает подозрение на какое-либо соматическое заболевание и это служит поводом для разнообразных медицинских обследований, которые при школьной фобии обычно оказываются отрицательными. Особенно ярко соматические симптомы при общей невротической реакции на ситуацию школьного обучения оказываются выраженными перед запланированным посещением школы (после выписки) или в начале недели, в то время как во время каникул они отсутствуют. В целом симптомокомплекс школьной фобии соответствует реакции избегания и некоторым признакам депрессивных состояний, которые вызваны дискомфортом пребывания в образовательном учреждении.

Школьный невроз

стрессовая реакция на ситуации школьной жизни, сопровождающаяся разнообразными невротическими проявлениями, которые формируются как «отклик» нервной системы на неблагоприятное воздействие образовательной среды. Такими проявлениями могут быть беспорядочное «говорение», заикание, запинания в речи, «моторная расторможенность»

(бесцельные движения руками), разнообразные тики, бессонница или тревожный сон. Возникая в ходе психотравмирующих ситуаций, они имеют под собой глубокие личностные переживания угрозы, неуверенности в себе и сомнения в собственных силах, страх, недоверие к другим. Такой ребенок опасается окружающего мира, ждет нападения, насмешки, обиды. Он предрасположен к перестраховке и педантичности, у него обострен инстинкт самосохранения. С течением времени подавление агрессивных или отрицательных эмоций при переживании тревожных, мнительных, пугающих ситуаций может фиксироваться. Если учащийся в гневе или охвачен страхом, у него начинают подергиваться мимические мышцы лица, возникают защитные движения, но часто они, едва возникнув, сознательно задерживаются. Эмоция повторяется – повторяется и невротический симптом. Таким образом, частота повторения психотравмирующей ситуации напрямую связана с формированием и развитием у школьника школьного невроза.

Психологическая диагностика

Анамнез психологический

(от греч. *anamnesis* — воспоминания) – в психологии он рассматривается как *сбор и систематизация информации о человеке*, которая включает:

- биографический фон и связанные с ним истории развития, которые могут быть использованы для объяснения актуального поведения и деятельности человека;
- сведения об актуальном состоянии;
- модели и факторы среды, которые человек «субъективно перерабатывает» и которые поддерживают его актуальное поведение;
- стимулы среды.

Кроме того, в психологии его содержание составляет информация, получаемая от других людей, знакомых с диагностируемым. Она раскрывает его индивидуальные и личностные особенности, характеризует его поведение и деятельность в конкретно обозначенных условиях, субъектные и индивидуальные признаки развития. Таким образом, по словам Б. В. Зейгарник, психологический анамнез представляет собой материал, характеризующий **жизненный путь** человека, как бы «продольный» срез его жизни (Зейгарник, 1973).

В целом, классифицируя различные варианты анамнестической информации о детях и подростках, В. В. Ковалев выделяет семейный, личный, школьный анамнез и анамнез проблемы (Ковалев, 1985, с. 257). Применительно к ситуациям психологического анализа эти четыре вида анамнеза соответствуют информативному содержанию, связанному с четырьмя основными сферами жизни человека: семейной, личностной, деятельностной (профессиональной) и «проблемной зоной».

Особенность *семейного* анамнеза – детальное выяснение внутрисемейных отношений, ролевых позиций членов семьи, лидерства родителей, их воспитательных установок, определения типа воспитания в семье и т. д. Важный раздел семейного анамнеза – наличие случаев психических заболеваний и различных аномалий личностного развития как патологических, так и непатологических. При семейном накоплении однотипных или близких форм психической патологии целесообразно проводить генеалогическое обследование семьи. Кроме того, в семейном анамнезе обращают внимание на генеративные функции (особенности протекания беременности, рождения) и особенности развития в раннем детстве.

Личностный анамнез имеет особенно важное значение для выявления структурных характеристик системы психической регуляции, ее индивидуальных проявлений, поскольку с особенностями развития и формирования ее элементов связано большинство форм поведения и состояний человека. Он включает в себя представление человека о себе, своих психических состояниях, свойствах и процессах, влияющих (или способных влиять) на

характер внешних проявлений, историю их становления и развития (например, особенности рождения, развития в раннем, школьном, подростковом и другом возрасте).

Деятельностный (игровой, учебный, профессиональный) анамнез направлен на сбор информации о внешних проявлениях деятельности, которая в данный момент времени для диагностируемого выступает в качестве ведущей или значимой относительно обсуждаемого вопроса (проблемы). Так, для ребенка школьного возраста этот вид анамнеза назывался бы школьным, а для взрослого человека – профессиональным.

Анамнез «проблемной зоны» включает описание затруднений, противоречий, конфликтов и процесса их возникновения.

Основными методами получения феноменологической информации выступают клиническая беседа, психодиагностическое интервью и наблюдение.

Валидность или достоверность

важнейший критерий качества измерений, обозначающий, что метод, методика или тест измеряет то, для чего он предназначен, т. е. меру соответствия использованного инструментария и полученных результатов поставленным задачам. Данный критерий используется в теории и практике психологических и педагогических измерений с целью определения, действительно ли измеряется то, что задумал исследователь или что-то другое.

Валидность является одним из критериев (наряду с надежностью, нормированием и стандартизацией), который процедурно необходим, чтобы тот или иной способ измерения или оценивания получил право считаться научно приемлемым методом измерения индивидуальных различий. Валидность основывается на критериях объективности и надежности.

Существует несколько видов установления валидности.

1. Содержательная валидность подразумевает определение степени соответствия стимульного материала методики (вопросов, рисунков, заданий и т. д.), измеряемой области свойств объекта, т. е. метод включает такие пункты, содержание которых выявляет необходимые признаки, раскрывает соответствующие характеристики и аспекты поведения и деятельности. Таким образом, валидная по содержанию методика для выявления застенчивости должна оценивать каждый из компонентов, входящих в понятие «застенчивость», обнаруживать полный набор заданий для измерения черты. В педагогической практике тест достижения может считаться валидным по содержанию, если а) на основе экспертизы учебного плана были определены задания, которые охватывают важнейшие аспекты подлежащего усвоению материала; б) содержание заданий соотнесено с тематическим описанием учебного материала и поставленными задачами (что должны знать, уметь, быть способны делать, чем владеть); в) проведено отслеживание возможности влияния других факторов (помимо содержания) на результат, например трудность понимания инструкции.

2. Критериальная валидность, которую часто обозначают как эмпирическую валидность, включает два подвида: прогностическую и текущую (или иначе валидность соответствия). Прогностическая валидность характеризует степень точности предсказания методикой (тестом) некоторых будущих критериально-ориентированных измерений и позволяет вычислить взаимосвязь между данными, полученными в ходе ранее проведенного исследования и поведением, результатами деятельности, наблюдаемыми позже. Так тест измерения интеллекта прогностически валиден, если точно предсказывает успеваемость в школе, правда, при условии, если эти оценки минимально субъективны. Текущая валидность отражает степень корреляции теста (методики) с независимым измерением той же самой переменной, полученной в то же самое время с использованием других методов. Например, результаты учащегося по тесту школьной тревожности Филлипса или агрессивности Басса – Дарки положительно коррелируют с оценками выраженности тревожных или агрессивных тенденций, выставленных педагогами или психологами по карте наблюдений Стотта, но при

условии, что они заранее не знают о результатах диагностики.

3. Конструктивная валидность отражает степень репрезентации исследуемого конструкта в результатах измерения. Поскольку большинство конструктов, которые оцениваются посредством измерений – это производные, абстрактные, недоступные для непосредственного наблюдения латентные комплексные признаки, то их фиксация придает результатам неопределенность. Для них не существует твердо установленных критериальных величин. Это ставит исследователя перед необходимостью создания гипотетического конструкта – некоего теоретического описания измеряемого феномена, посредством имеющихся в науке и практике данных, допущений, долгосрочных проявлений в поведении характеристик, их взаимосвязей с другими конструктами и условиями проявления. Таким образом, исследователь стоит перед необходимостью сбора доказательств того, что выведенный из теории или практики гипотетический конструкт, ставший основанием теста или методики, существует и включает именно те характеристики, которые были заложены в него исследователем. Например, с помощью анкеты можно оценить чувство страха перед экзаменами. Степень валидности этого оценивания можно определить лишь в том случае, если проверить возможность подтверждения позитивных или негативных реакций, предсказываемых теоретически.

Для валидации конструкта используются разнообразные статистические методы. Первый вариант заключается в установлении корреляций между тестовыми оценками конструкта и показателями другого теста (методики), который предположительно измеряет те же признаки. Эта процедура обычно обозначается как конвергентная валидность. Другой вариант – обнаружить, что разработанная измерительная процедура не коррелирует с показателями, для измерения которых эта процедура не предназначена, т. е. не выявляет никакой черты, с которой теоретически не должно быть связи. Этот подход известен как дивергентная валидность. Третий вариант – факторный анализ, обобщающий однородные, согласованные признаки в целостную группу. В случае, если найденные отношения в значительной мере соответствуют теоретической модели, можно говорить, что инструментарий обладает конструктивной валидностью.

Диагноз

категория, описывающая специфический тип знания, появляющегося, с одной стороны, на основе сопоставления внешних проявлений функционирования объекта (симптомов) и его внутренних характеристик (детерминант такого функционирования), а с другой – в ходе сравнения особенностей функционирования конкретной системы с идеальной моделью (стандартно функционирующей системой).

С общефилософской точки зрения, диагноз может рассматриваться и как процессуальная категория, и как конечный продукт деятельности. В первом случае речь идет о диагнозе как «специфической операции с особым назначением и специфическим гносеологическим содержанием» (Е. И. Воробьева, 1975, с. 5). Во втором – о соответствующем реальности логическом заключении, касающемся состояния человека (объекта) и сформулированном по итогам методичного исследования характерных для него признаков (В. Л. Долинин, В. П. Петленко, 1982, с. 125). Последнее подчеркивает смысловую широту понятия диагноза, которая не может быть сведена к поиску каких-либо отклонений состояния объекта и его элементов от нормы, как это произошло в медицинской практике, где понимание диагноза прочно связало его с болезнью и нарушениями (Л. Ф. Бурлачук, 1989, с. 12). Кроме того, вторая дефиниция отражает цель диагностического познания, состоящую в использовании освоенного наукой теоретического уровня знаний для управления единичной системой, и предназначение диагноза – оценка реальной картины действительного состояния системы в форме однозначного описания обеспечивающего переход к прогнозированию возможных направлений развития или функционирования системы (В. С. Тюхтин, 1986, с. 18). Терминологическая система, описывающая

психодиагностику как научную и практическую деятельность, подчеркивает ее производность от понятия «диагноз», что позволяет считать его центральной категорией процесса, направленного на распознавание частного конкретного явления на основе абстрактного знания об общем необходимом и существенном.

Диагноз психологический

краткое емкое обозначение актуального состояния психической системы или ее параметров, обуславливающего особенности поведения и деятельности конкретного человека, представленное в виде диагностической категории (понятия) или утверждения (умозаключения), на основе которого возможно прогнозирование дальнейшего развития (будущего состояния) и формулирование рекомендаций. Содержательная характеристика психологического диагноза как центральной категории психодиагностики представлена в работах А. Ф. Ануфриева, Т. Е. Аргентовой, Л. Ф. Бурлачука, Л. И. Вассермана, О. Ю. Щелковой, Д. В. Воронцова, Ю. З. Гильбуха, К. М. Гуревича, Ю. М. Забродина, Н. В. Репиной, В. Б. Шпаря, И. И. Юматовой и др.

Психологический диагноз выступает центральной категорией, отражающей одновременно и процесс, и результат психодиагностической деятельности специалиста, которая направлена на распознавание специфики функциональных проявлений психической системы субъекта в различных ситуациях. Таким образом, процесс постановки психологического диагноза подразумевает исследование не только внешней, но и внутренней (причинно-следственной) сущности объекта, определение частного конкретного явления на основе абстрактного знания об общих закономерностях функционирования психической системы.

Содержательное наполнение понятия «психологический диагноз» наиболее полно раскрывается через: а) уровни постановки; б) видовую принадлежность; в) классификацию многообразия видов (С. Н. Костромина, 2007).

Выделение *уровней постановки* психологического диагноза связано с иерархическим строением психической системы и детерминированностью внешних (наблюдаемых) – личностных, поведенческих, деятельностных характеристик – внутренними (скрытыми от непосредственного наблюдения), такими, как индивидуальные, нейропсихологические, физиологические, патобиологические свойства. Эти обобщенные категории: *внешнее (явление)* и *внутреннее (сущность)* являются *центральными основаниями* для существования психологического диагноза на феноменологическом уровне и уровне причинных оснований, а также в двух вариантах: в норме (диагнозы «благополучия») и отклонении от нее (диагнозы «неблагополучия»).

По своей *видовой принадлежности* психологический диагноз относится к сфере функциональной диагностики, что обусловлено предметом психодиагностической деятельности – постижением индивидуальности, бытия личности, ее отношений с социальным окружением и обществом. Каждая психическая функция выступает в качестве «нити», связывающей внешнее явление с определенной психической данностью, которая не может быть познана вне социальных связей и возможностей самореализации человека. Высшие психические функции, являясь сложными формами психической деятельности человека, осуществляемые на основе соответствующих мотивов, регулируемых соответствующими целями, оказываются ядром психологического диагноза, характеризующим личность человека: ее свойства, уровень развития, ценностные ориентации, структуру потребностей, позволяя не только описать, но и определить компенсаторные и адаптационные резервы личности.

Как разновидность функционального диагноза, психологический диагноз обладает следующими характеристиками. *Относительная психологичность* (антропоцентричность) включаемых в него категорий и суждений предполагает, что определения, относящиеся к уровню причинных оснований должны иметь строго психологическую природу, а

формулируемые на феноменологическом уровне могут быть образованы смежными понятиями, так как являются объектом анализа не только психологической науки. Например, такие понятия, как «тревожность», «неадекватность», «дезадаптация», «неуспешность», «деформация», «гиперактивность» и другие функциональные проявления изучаются во многих смежных областях знания, чья специфика связана с человеком и его жизнедеятельностью. Антропоцентричность психологического диагноза не позволяет выделить в качестве его основания явления строго психологической природы, поскольку по своей сути человек биосоциален. Однако это не противоречит общей идее психологического диагноза, так как каждое *внешнее проявление* обязательно обладает психологическими характеристиками. Например, когда мы говорим о «педагогической запущенности», мы имеем в виду отставание или искаженное развитие определенных психических функций.

Функциональность психологического диагноза подчеркивает вариативность психических функций в некотором интервале (мере) и в сторону усиления, и в сторону снижения, которое носит обратимый характер. Диагностические категории и суждения, характеризующие необратимые явления, выходят за рамки компетенции психологического диагноза. *Динамичность* как следующая характеристика определяет содержательную направленность психологического диагноза в сторону возможного будущего, тенденций и перспектив развития в зависимости от дальнейших условий жизнедеятельности и собственного развития. Тесная взаимосвязь и бессмысленность существования психологического диагноза вне контекста основных задач, решаемых специалистом (развивающих, коррекционных, профилактических) и без дальнейшей реализации в практической деятельности, обуславливает *практическую направленность* категорий.

Совокупность признаков, определяющих специфику психологического диагноза, позволяет описать и систематизировать разнообразие его видов по содержанию (симптоматический, этиологический, типологический), по способу обоснования (клинический, статистический), по характеру психологического обследования (интуитивный, рациональный), по времени постановки (первичный, вторичный), по степени сложности (одномерный, многомерный).

Сложность и многозначность видов психологического диагноза поднимает вопрос о проявлении основного свойства психодиагностической деятельности – успешности, которая традиционно рассматривается как постановка правильного (противопоставление ошибочному) психологического диагноза. Однако понятие правильного психологического диагноза в настоящее время размыто вариативностью требований, предъявляемых к диагностическому решению. Кроме того, формально логически правильная (соответствующая правилам и законам формулировки) мысль может быть по своему содержанию неистинной, а формально неправильная мысль может оказаться достоверной (С. А. Гиляревский, К. Е. Тарасов). Если учесть, что смысл диагностической деятельности на практике – это распознавание реального состояния системы и ее элементов, установление объективно действующих причин ее функционирования, то понятие *адекватности* диагноза наиболее полно отражает ведущий признак его качества, характеризуя истинность, точность и соответствие реальности.

В психологической диагностике критерию адекватности соответствует понятие «валидность». *Валидный* психологический диагноз – это достоверный вывод. Данное соответствие устанавливается разными способами: а) присутствием (совпадением) основных признаков, характеризующих диагностируемое явление (содержательная валидность); б) сопоставлением информации из разных источников, подтверждающей существование тех или иных психологических особенностей (валидность соответствия); в) установлением взаимосвязи между первичными результатами диагностики и данными, полученными через некоторое время (прогностическая валидность); г) проверкой результатами коррекционно-развивающей работы (катамнез).

Таким образом, в основе валидного психологического диагноза лежат два основных признака: объективность и надежность. Сопутствующими критериями качества

психологического диагноза, которые определяют его достоинства и ценность использования на практике, выступают оперативность (А. Ануфриев), трудоемкость (Г. Витцлак) и индивидуальность (А. Р. Лурия).

Диагностика

особая сфера человеческой деятельности, направленная на исследование не только внешней, но и внутренней (причинно-следственной) сущности объекта и ставящая своей целью распознавание частного конкретного явления на основе абстрактного знания об общем, необходимом и существенном.

Ее «особость» как познавательной деятельности состоит в том, что сфера применения характерных для диагностического процесса мыслительных операций очень широка. Любое распознавание объекта в его «нормальном состоянии», наблюдаемом в данное время, связано с определением класса, рода, вида и т. п. явления на основе его качественно-количественного состава, особой структуры свойств и характеристик. При этом не имеет значения область ее применения – медицина, техника или социум – по своей сути это всегда выявление и распознавание скрытого от внешнего наблюдения состояния системы, характеризующегося множественностью причинно-следственных связей.

Категориальное наполнение понятия «диагноза» подчеркивает гносеологический, практический и прикладной аспекты диагностики, которые могут быть обобщены в нескольких положениях, связанных с диагностической практикой специалистов.

Во-первых, диагностика представляет собой особый тип знаний (*гностический аспект*). Диагноз «появляется как результат логически организованного процесса мышления и существует в виде логического заключения (суждений, понятий) о состоянии человека (объекта)» (В. Л. Долинин, В. П. Петленко). Описания уровней и критериев постановки диагноза составляют особую область знаний об организации и осуществлении успешной диагностической деятельности.

Во-вторых, «диагностика отражает последовательность ступеней и этапов познания объективной истины» (С. А. Гиляревский, К. Е. Тарасов), упорядоченность действий, направленных на получение результата – постановку диагноза. Диагностика – не простой механический акт. Она складывается из множества форм, ступеней, этапов познания объекта. Это значение отражает деятельностный (*практический аспект*) диагностики. Процессуальные компоненты диагностики соответствуют общепсихологической модели деятельности (А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков), включая: *цель* (определение, познание, распознавание, отнесение к какому-либо классу явлений), *мотив* (ответ на поставленный вопрос, выявление причины), *планирование* (последовательность выполняемых действий), *комплекс* диагностических действий (*переработка* информации, *проверка* решения, *коррекция* действий и др.), *результат* (психологический диагноз).

В-третьих, диагностика подразумевает познание особенностей функционирования «системы» в определенных условиях и отношениях (*прикладной аспект*) диагностики. Результатом диагностического познания становится категоризация изучаемого явления, определение на основе установленных признаков его сущности и отнесение к определенному типу феноменов уже известных в науке. Эта особенность диагностики отличает ее от научно-исследовательской деятельности и ставит в разряд прикладных областей. В сфере человекознания это обусловило появление различных видов диагноза (медицинского, психологического, педагогического) и особых областей знания (медицинская, психологическая, педагогическая диагностика), которые раскрывают специфику функционирования объекта диагностики относительно заданных требований (нормы). Прикладной аспект характеризует процесс превращения диагностики в область профессиональной практической деятельности, применяющей научные знания к реальным жизненным ситуациям (Б. Ф. Ломов) в виде решения профессиональных задач проблемного типа.

Диагностика психологическая

см. Психодиагностика.

Диагностические стратегии

комплекс когнитивно-перцептивных действий субъекта, обеспечивающих аналитико-синтетическое преобразование условий психодиагностической задачи, в результате которого рождается диагностическое суждение или умозаключение.

Интервью клиническое

см. Клиническая беседа.

Информационное обеспечение психодиагностического процесса

совокупность данных, полученных в ходе сбора анамнестической, феноменологической информации и проведения психометрического исследования, которая необходима для формулирования психодиагностического заключения или постановки психологического диагноза при решении психодиагностической задачи.

Вопрос о соотношении разных видов информации (анамнестической, феноменологической и психометрической) в психодиагностическом процессе до сих пор является открытым не только в психологической диагностике, но и в общей теории диагноза (Г. А. Рейнберг, 1951, с. 44). Большинство авторов сходятся во мнении, что в диагностическом процессе необходимо разумно сочетать как данные анамнеза, так и результаты диагностического обследования. Выступая в качестве определенного этапа диагностического процесса, каждый из них несет определенную содержательную нагрузку и имеет собственные ограничения. Например, в ходе диагностического поиска специалист может не иметь возможности получения анамнестических данных из-за маленького возраста обследуемого, отсутствия близких людей, общающихся с ним, измененных личностных состояний и т. д. Аналогичным образом возможна «потеря» этапа диагностического обследования из-за отсутствия надежного и валидного психодиагностического инструментария. Однако, как указывает Г. А. Рейнберг, специалист должен использовать любую возможность получения дополнительных сведений.

Сбор *феноменологических* и *анамнестических данных* – это и фактически, и логически **первая** составляющая информационного обеспечения диагностического процесса. *Использование психологических средств измерения* и оценки состояния элементов психической системы является **второй** составляющей информационного обеспечения диагностического процесса. Оно имеет две основные цели: 1) собрать дополнительные положительные (подтверждающие) и/или отрицательные (отсутствующие) признаки, которые дополняют представления специалиста об особенностях развития и функционирования психической системы (Г. А. Рейнберг, 1951, с. 54); 2) проверить гипотетические предположения о возможных психологических причинах, лежащих в основе рассматриваемого вопроса (проблемы). И в том и в другом случае результаты диагностического обследования служат информационной основой для принятия решения и формулирования диагностического заключения. Основным инструментом, обеспечивающим проведение обследования, становятся различного рода психодиагностические методики.

Клиническая беседа (интервью клиническое)

метод терапевтической беседы при оказании психологической помощи, который относится к наиболее свободным формам взаимодействия с клиентом, в ходе которого

появляется возможность фиксирования не только разнообразных суждений и умозаключений человека, но и разнообразных поведенческих реакций. В беседах такого типа психолог интересуется не только явным содержанием ответа клиента (факты, мнения, чувства, словарь, ассоциации идей), но и его поведением (тон, запинки, жесты и др.).

Клиническая беседа используется в психологии (в большей степени в медицинской) и психиатрии для помощи пациенту в осознании им своих внутренних затруднений, конфликтов, скрытых мотивов поведения, а также причин своих проблем.

Основу клинической беседы составляет *пассивный или естественный рассказ*, который обычно предваряет расспрос, предоставляя человеку свободу выбора той информации, которую он хотел бы сообщить. Причины использования такой формы взаимодействия следующие. Во-первых, проблему необходимо зафиксировать в том описании, в каком ее видит человек. Во-вторых, не все ясно могут отвечать на вопросы. В-третьих, сама субъективность рассматриваемого явления обуславливает своеобразие рассказа. В нем человек проявляет свою личность, особенности своей индивидуальности. Данное требование относится не только к ситуациям, в которых человек излагает свою проблему, но и при формулировании запроса в отношении другого. Так, родители, описывая затруднения или неблагополучие учащегося, раскрывают собственное видение проблемы, не менее важное, чем смысл проблемы. Тем самым они отражают свои чувства, мысли, переживания, позволяя педагогу вычленить субъективные условия (контекст) возникновения проблемы.

В то же время следует помнить, что, рассказывая о своих проблемах или проблемах своих близких (например, ребенка), человек говорит лишь о том, что, по его мнению, наиболее значимо в этом вопросе. Многие признаки ускользают от его внимания или попросту не рассматриваются им. Чаще всего человек предпочитает говорить о положительных признаках, подтверждающих наличие проблемы. Поэтому важной стороной клинической беседы служит установление тех признаков, которые отсутствуют в рассказе, но являются характерными для рассматриваемой проблемы. Это так называемые отрицательные признаки. Необходимость их уточнения требует поддержки рассказа *расспросом* — осмысленной и целенаправленной активностью специалиста по выявлению максимально возможного количества признаков, способных подробно и содержательно описать изучаемую проблему или явление.

В ходе расспроса возможно использование нескольких видов вопросов: прямых (непосредственно касающихся исследуемого предмета: «Ты боишься боли?»), косвенных (опосредованными, частично снижающими опасность внушения или симуляции: «Что ты делаешь, когда бывает больно?»), проективных (учитывающими идентификацию с определенной группой или отдельным лицом: «Дети боятся боли?»), альтернативными (предполагающими ситуацию выбора: «В какой день вам удобнее прийти на консультацию, в среду или в пятницу?»). Кроме того, каждый тип вопросов содержит еще и перспективу коммуникации. Так, вопросы прямого типа хоть и определяют четко проблемную зону («да» или «нет»), тем не менее могут прерывать общение, поскольку не включают элемент продолжения беседы, в отличие от косвенных (открытых), проективных или альтернативных вопросов. Вопросы этих видов предполагают развернутый ответ, вынуждают собеседника думать, принимать решения, помогают получить информацию и продолжить общение. В то же время профессиональное взаимодействие не допускает постановку вопросов в суггестивной форме, когда в формулировке содержится внушаемый ответ, например содержащих пассивное («Испытываете ли вы дискомфорт?») или активное («Не правда ли, сейчас вы чувствуете себя очень дискомфортно?») внушение. В этом случае человек сообщает лишь те сведения, к которым своими прямыми вопросами его направляют.

Существует также опасность включения в вопросы предварительных гипотез, в которых могут прослеживаться профессиональные предпочтения и личный опыт. Это чревато непреднамеренным влиянием на ответы в контексте сформулированной гипотезы.

В ходе клинической беседы, при всей ее свободе, специалист должен помнить, что

именно он управляет процессом взаимодействия. В качестве таких элементов профессионального управления Й. Шванцара называет следующие: умение соблюдать паузы, использовать соответствующие состоянию человека речевые обороты, афоризмы; эмоционально-экспрессивные проявления, позволяющие передать свое состояние сопереживания, доброжелательного отношения и принятия информации, сообщаемой обследуемым; управление темпом, громкостью и интонацией в соответствии с условиями и атмосферой диагностической ситуации; особенности моторных и поведенческих реакций способствующих установлению контакта, лучшему взаимопониманию и взаимодействию с другими участниками диагностического процесса. Так, умение *правильно интонировать* вопросы помогает в установлении уважительных отношений, а владение приемом, получившим название «*отражение эмоций*», помогает поддерживать доверительные отношения. Адекватная работа с критическими и оценочными суждениями (уход от обсуждения разногласий и поиск совпадающих моментов в позициях сторон; уточнение содержания критических замечаний: «Чем вас не устраивает поведение дочери?»); перефразирование в позитивное содержание: «Когда вам станет несколько легче, что вы сделаете в первую очередь?»; согласие с *правом* критикующего именно таким образом видеть и оценивать данную ситуацию) помогает снизить эмоциональную напряженность.

Существенной предпосылкой успешности клинической беседы является установление позитивных личных отношений между участниками беседы, что требует от психолога большой терпеливости, приспособляемости к преобладающим интересам пациента, находчивости. В отдельных случаях клиническая беседа может иметь непосредственный психотерапевтический эффект, когда клиент не только осознает причины своих затруднений, но и определяет пути их преодоления. Общая стратегия и ход клинической беседы строятся на предварительных данных диагноза.

Компетентность психодиагностическая

комплекс особых перцептивно-когнитивных умений и имеющейся системы психологических знаний, которые позволяют специалисту успешно решать задачи проблемного и каузального типа, т. е. связанные с анализом условий жизнедеятельности человека, получением, обобщением и суммированием информацией о его психологических особенностях, выделением и фиксированием существенных признаков, раскрывающих психологические причины возникшей проблемы, выявляющих скрытую от непосредственного наблюдения психологическую (внутреннюю) сущность поведения и деятельности человека в норме и отклонении от нее. Успешность в данном случае определяется возможностями субъекта психодиагностики в получении надежной психологической информации и вынесении на ее основе *валидных* психодиагностических решений, с учетом всех взаимодействующих факторов сложившейся ситуации и целей психодиагностического процесса, в формулировании вывода, который называется психологическим диагнозом.

Соответственно, можно говорить, что системообразующими элементами психодиагностической компетентности специалиста являются те, которые в максимальной степени обеспечивают актуализацию функций предвидения, познания и прогноза, позволяя целостно видеть психодиагностическую ситуацию, проводить системный анализ индивидуально-психологических особенностей человека в соотношении актуальной и ближайшей зон развития, устанавливать взаимосвязи общего и уникального, закономерного и специфического в изучаемом психологическом феномене.

М. М. Кашапов (2000) в качестве таковых выделяет следующие:

- умение адекватно и своевременно обнаруживать те явления, которые свидетельствуют о возникновении задачи («видеть» проблему);
- умение учитывать объективные и субъективные условия, имеющие значение для решения (актуальные и имевшие место на предыдущих стадиях педагогического процесса);

- умение устанавливать совокупность этих условий и скрытых за ними явлений;
- умение выявлять причины рассогласования результатов педагогической деятельности;
- умение устранять рассогласования в получаемой информации и отсеивать неадекватные и субъективные данные о явлении;
- умение проявлять чувствительность к противоречиям педагогической ситуации;
- умение обнаруживать различные уровни проблемности в решаемой педагогической ситуации;
- умение связывать решение с возможностями его реализации.

В своей совокупности перечисленные диагностические умения обеспечивают реализацию психодиагностических функций специалиста в структуре профессионального труда: информирующей, оценивающей, репрезентирующей, регулирующей, корректирующей. Каждая из них по своему содержанию создает основу для последующей организации развивающей, стимулирующей, профилактической, прогностической работы психолога, педагога, менеджера, социального работника и т. д.

Контекстом для развития и формирования психодиагностической компетентности специалиста выступают: а) психологическое образование и б) содержание проблемных ситуаций и диагностических задач, встречающихся в профессиональной деятельности. В своей совокупности они обеспечивают формирование системы знаний о типах, средствах и способах решения психодиагностических задач и ситуаций, способствуя формированию диагностического мышления.

В то же время это не означает, что диагност с глубокой научной психологической подготовкой не имеет каких-либо ограничений своей психодиагностической компетентности. Многообразие и разносторонность теоретических воззрений, сложившихся в психологии, наличие альтернативных подходов и способов выявления причин психологических явлений накладывает на знания и умения субъекта научной психодиагностики определенные рамки.

Кроме того, ограничения компетенции психодиагноста связаны с областью его практической деятельности и теми задачами, в решении которых он должен участвовать. Специалисту важно знать специфику тех признаков системы психической регуляции, которые имеют наибольшее значение в данной сфере деятельности и, следовательно, от особенностей функционирования которых зависит ее качество, успешность и результативность. Так, например, в сфере организационной психологии такими задачами могут быть подбор и оценка трудового коллектива, профессиональной пригодности к определенным видам деятельности, прогнозирование поведения и особенностей деятельности в различных условиях труда и системы требований. В психологии образования основными задачами являются: выявление психологических причин школьной неуспеваемости и недисциплинированности, нарушений межличностных отношений в классном и педагогическом коллективах; установление психологической готовности к поступлению в школу, переходу на последующие ступени обучения, профильному обучению и профессиональному самоопределению; определение особенностей, способствующих или препятствующих формированию социально активной личности.

Методы психодиагностические

научнообоснованные измерительно-оценочные процедуры, позволяющие провести количественную и качественную психологическую квалификацию изучаемого явления.

В психологии существуют два основных подхода к диагностике индивидуальных особенностей: количественный (номотетический), основанный на идее повторяемости, возможности измерения, фиксирования статистических закономерностей и качественный (идеографический), ориентирующий на индивида как на неповторимого субъекта и понимание множественной и неоднозначной психологической детерминации проявлений

поведения и деятельности.

Идеографический подход предполагает, что каждый случай уникален, как уникален сам человек, поэтому применительно к конкретной ситуации и анализируемой системе психолог должен строить свои предположения на основе своего опыта, здравого смысла и профессиональных знаний. Специалист выбирает методы с учетом того, что они применяются к богатой человеческой натуре, в жизни которой случается множество необычных или неожиданных событий, ситуаций, которые не имеют однозначной интерпретации. В ходе психодиагностического процесса необходимо понимать интересы, настроение и желания обратившихся за психологической помощью людей, рассматривая получаемые данные через призму направленности развития личности, постижения индивидуального «Я», как проявление глубинных процессов, принимая во внимание многочисленные факторы, влияющие на возникновение проблемы, во взаимосвязи со всем спектром особенностей в поведении и деятельности человека. Таким образом, получаемый вывод о причинах возникшего неблагополучия в своем роде тоже уникален. Наиболее часто при идеографическом подходе используются либо проективные психодиагностические методы, либо клиническая беседа или интервью. Однако идеографический подход не исключает применения и количественных методов, интерпретация результатов которых должна проводиться на основе решения конкретной проблемы, без учета статистических и нормативных обобщений и закономерностей.

Для практической психодиагностики использование количественного подхода означает, что теоретически выведенные и эмпирически обоснованные закономерности должны применяться при анализе конкретного случая. Это один из путей понять частное на основе общего. К. Ингенкамп в своей работе «Педагогическая диагностика» специально делает акцент на том, что «мы измеряем не сам объект, а только его свойства или отличительные признаки» (К. Ингенкамп, 1991, с. 25). С помощью них мы можем описать явление точнее. Например, если преподавателю необходимо оценить качество декламации стихотворения учащимся, то он в состоянии сделать это на вербальном уровне без всяких измерений. Он может сказать, что в этом месте ученик читал медленно или глухо, а в другом – быстро. Однако, если педагог хочет улучшить достижения ученика, он должен сообщить ему более подробную информацию, детализировать ее. Данная процедура требует *четкого определения* того, что измеряется, какое качество подвергается испытанию и на основе каких признаков будут сделаны выводы. Применительно к образованию, в частности, речь может идти о таких дефинициях, как «обученность», «качество знаний», «сумма остаточных знаний», «качество преподавания» и др. Каждое из них – сложное и многомерное явление, которое трудно измерить и оценить с помощью одного признака, отразить с использованием одной числовой шкалы (например, через количество сделанных ошибок). Это демонстрирует, что измерения могут производиться с разной степенью точности и могут представлять собой определенное упрощение или огрубление описываемого явления.

Большая часть современных средств психологического измерения и оценки опирается на теоретические конструкты либо личностных теорий, либо теорий развития, т. е. либо сосредоточиваются на фиксации определенных личностных свойств, либо оценивают только количественно-качественные характеристики процесса развития. К последним относятся так называемые тесты развития, отражающие состояние и функционирование психической системы в терминах «нормальное», «сомнительное – границы нормы» и «отклоняющееся». Следует помнить, что и в том и в другом случае снижается надежность и валидность метода, поскольку его прогностическая способность не отвечает потребностям диагностического процесса (слишком большой разброс и вариативность получаемых данных) или требуется проведение дополнительных измерений (слишком маленькая частота отклонений). Кроме того, в практике часто используются и сопоставляются методики, чьи конструкты разнородны.

Психодиагностические методы обобщают множество психодиагностических методик, классифицировать которые можно по различному основанию. Довольно часто широкий

класс методик в психодиагностике объединяют под названием психодиагностический метод. Если частная методика привязана к решению узкого класса практических задач и направлена на диагностику определенных свойств, то метод определяется общим родством технологических приемов и процедур в проведении всех методик данного типа.

С точки зрения меры «объективности – субъективности» (операционально-техническая классификация) условно выделяют объективные психодиагностические методики, субъективные и смешанные. В *объективных* методиках диагностика обычно осуществляется на основе успешности/результативности и/или способа (особенностей) выполнения деятельности. Кроме того, при использовании таких методик влияние исполнителя на результаты минимально. К объективным методикам традиционно относят: а) приборные психофизиологические методики; б) аппаратные поведенческие методики с регистрацией определенных параметров психической активности; в) тесты с выбором ответа (тесты достижений, тесты действия, ситуационные тесты); г) тесты-опросники, в которых, в отличие от тестов с выбором ответа, ключ к пункту определяется не социокультурным нормативом, а с помощью особых психометрических процедур (личностные тесты, тесты специальных способностей, тесты интеллекта).

В *субъективных* психодиагностических методиках диагностика осуществляется на основе сведений, сообщаемых респондентом о себе, самоописании (самооценивании) особенностей личности, состояния, поведения в различных ситуациях. К субъективным методикам относят опросники состояния и настроения, опросники-анкеты, психодиагностическую беседу (интервью), ролевую игру, самоотчеты, методы экспертной оценки, стандартизированное аналитическое наблюдение, включенное наблюдение с последующим рейтинг-шкалированием, контент-анализ (анализ содержания). К *смешанным* психодиагностическим методикам с разной мерой объективности – субъективности можно отнести: методики субъективного шкалирования, метод свободной сортировки объектов.

Отдельную позицию в психодиагностике занимают проективные методики, которые по формальному признаку следует отнести к субъективным психодиагностическим методикам. В проективных методиках диагностика осуществляется на основе анализа взаимодействия с внешне нейтральным, как бы безличным материалом, становящимся в силу его известной неопределенности (слабой структурированности) объектом проекции. Наиболее простым и удобным делением, предложенным С. Розенцвейгом, является их разбиение на моторно-экспрессивные проективные методики, перцептивно-структурные и апперцептивно-динамические.

Предметная классификация предполагает деление психодиагностических методик по предмету психологического оценивания (предметной направленности). Таким образом, можно выделить методики для измерения мотивации, оценивания интеллекта, эмоционально-волевой сферы, отдельных психических функций и т. д., а в зависимости от наличия или отсутствия временных ограничений – тесты скорости и тесты результативности.

Кроме того, по особенностям используемых заданий можно выделить вербальные и невербальные методики. По форме процедуры обследования – групповые и индивидуальные.

П. О. Вернер (P. O. Werner, 1978) проанализировал пункты четырех личностных опросников и попытался определить, в какой степени они отражают различные сферы психического функционирования индивидов, учитывают ли специфику развития измеряемых свойств, ситуационные факторы, частоту проявления личностных свойств в представляемых ситуациях и какова общая временная перспектива пунктов. Полученные результаты приведены в табл. 8.

Пример содержательной валидности личностных опросников (в % от общего числа)

	Содержание									
	Области				Ситуации		Время			Нет соответствия
	Познавательная сфера	Установки	Эмоции	Поведение	Учет ситуационных факторов	Частота проявления	Прошлое	Настоящее	Будущее	
CPI	88,0	18,8	22,0	21,0	68,0	29,9	11,8	70,8	12,0	
MPI	18,7	14,7	86,8	86,0	44,7	49,0	7,8	90,0	2,7	--
MMPI	40,0	17,8	20,0	20,0	40,0	46,8	12,8	79,0	6,0	2,7
16 PF	25,8	29,7	22,8	22,8	72,7	83,8	7,0	69,0	16,7	7,8
Среднее	27,1	20,2	25,0	27,9	55,7	89,8	7,2	81,4	8,4	8,2

Примечание. **CPI** — Калифорнийский психологический опросник для взрослых и подростков от 13 лет – 480 заданий (Методики анализа..., 1993); **MPI** — Предшественник экспресс-опросника Айзенка с вариантом для детей и подростков от 7 до 15 лет (Лучшие психологические..., 1992); **MMPI** — Русская версия СМЛЛ (566 вопросов) (Собчик, 1991); **16 PF** – Детский вариант опросника Кэттелла (Диагностика школьной..., 1993).

На их основе В. Гайда (1994, с. 20) сделал вывод о том, что основное содержание опросников, имеющих довольно широкую распространенность, концентрируется в основном на актуальных признаках (симптомах) свойств, т.е. их прогностическая ценность (возможность предикции) весьма ограничена. Планы и будущее человека затрагивает около 8 % всех утверждений, способы поведения – менее 30 %. Практически никак не прослеживаются особенности развития измеряемых свойств. Оценке прошлого и будущего человека отведено немногим более 7 % утверждений. В целом это подчеркивает специфичность процедуры измерения, ее существование вне времени, только «здесь и сейчас».

Труднейшую задачу оптимального выбора психометрического инструментария для реальных диагностических случаев К. Бартон предложил решать с помощью девятимерной модели (Barton, 1985, р. 17). Согласно ей, специалист должен принимать решение о том, какое (или какие) средства измерения и оценки будут применяться, исходя из трех критериев:

- Кто и что является предметом тестового измерения?
- Какие меры будут использованы в диагностическом процессе?
- Каким образом будет производиться измерение?

Предложенные К. Бартоном критерии упорядочивают указанные ранее аспекты выбора измерительных систем через осознание сильных и слабых сторон конкретных методик. Технологически это осознание происходит через ответы на вопросы, позволяющие подобрать соответствующую измерительную систему.

1. *Уровень развития:* соответствует ли сформулированная инструкция и сложность задач уровню развития обследуемого? Есть ли необходимость дифференцированного подхода к определению уровня развития при выборе инструментария? Например, содержание методики включает в себя две инструкции: для «нормальных» детей и детей, подозреваемых в умственной отсталости.

2. *Состояние или свойство:* должны ли используемые диагностические средства измерять признаки постоянных свойств индивида или измерению подлежат быстро меняющиеся признаки лабильных свойств?

3. *Нормы или экстремум:* ожидается ли, что результаты диагностического исследования конкретного человека будут похожи на результаты других людей или же они будут сильно отличаться от них? (Например, занимает ли учащийся среднее положение в распределении или же его место ближе к асимптотам этого распределения?)

4. *Область исследования:* какая область психической реальности будет предметом исследования – признаки свойств личности, мотивация, сенсорно-перцептивная организация и т. д.? Какого рода измерения для этого необходимы?

5. *Инструментарий:* существуют ли готовые средства измерения? Насколько эти средства соответствуют требованиям объективности, надежности и валидности? Насколько выбранные методики резистентны по отношению ко всякого рода манипуляциям исследователя, направленных на получение «ожидаемых» результатов? Насколько специалист готов к использованию данной методики (профессионально компетентен)?

6. *Сравнение со статистической нормой или исследование оптимальности состояния:* на что направлены результаты исследования? На определение места обследуемого внутри референтной группы для дальнейшего обобщения или же предполагается выявление индивидуальных особенностей психической системы?

7. *Измерительная шкала:* в какой степени используемые меры отражают качественные, а в какой степени – количественные аспекты измеряемого признака? С какой точностью они это делают? Какие статистические процедуры допускает используемая в методике измерительная шкала? (Очень важно поставить этот вопрос *перед* получением диагностических результатов, а не *после* диагностического измерения.) Дифференциация измерительных шкал и допустимых статистических процедур подчеркивает зависимый характер последних – допустимый способ обработки результатов исследования является лишь логическим следствием используемой измерительной шкалы.

8. *Количество средств измерения и оценки:* используется одно или несколько средств для изучения одного и того же признака? Являются ли они внутренними разновидностями одного измерительного средства или однопорядковыми мерами различных средств?

9. *Количество измерений:* необходимы ли повторные, многократные измерения для изучения изменений (динамики) или достаточно лишь однократного измерения?

Каждый из сформулированных К. Бартоном вопросов позволяет определить условия и возможности использования в психологическом обследовании имеющегося в арсенале специалиста измерительного инструментария. Они создают механизм профессиональной реализации его психометрических знаний и умений на практике, а также формируют понимание того, что использование методик оценки индивидуального своеобразия человека требует наряду с высоким уровнем профессионализма соблюдения этических принципов работы с таким инструментарием. Только в этом случае можно говорить о морально-позитивной роли измерительных психодиагностических систем в практической работе специалиста.

Модель психодиагностической деятельности

системная организация специалистом своей активности при решении конкретной психодиагностической задачи.

По позиции, которую занимает специалист по отношению к диагностируемому и рассматриваемой ситуации выделяют такие модели психологической диагностики, как нозологическая (или дифференциально-нозологическая) интракционная (психосоциальная) и функциональная модели.

Нозологическая модель ориентирует на поиск признаков для определения содержания и формы имеющегося неблагополучия или расстройства. Позиция специалиста может быть обозначена в этом случае как «субъект-объектная». Его главная цель не познание личности человека, а распознавание особенностей отклонения и соотнесение его с какой-либо формой. Несомненно, такая позиция сужает круг возможностей специалиста по оказанию психологической помощи, а также выводит за рамки классификации такие случаи, которые не попадают в разряд нозологических единиц.

Интракционная модель отражает характер контактов между диагностом и человеком. В этой модели специалист выступает в качестве посредника между человеком и его средой. Его действия направлены на формулировку проблемы с последующим ее согласованием. Эта модель психологической диагностики опирается, в частности, на теорию организации социальной системы Дж. У. Гетцельса (J. W. Getzels, 1969) и используется для иллюстрации социального контекста, который должен учитываться в психодиагностическом процессе. Таким образом, складывается как бы тройственная позиция «объект – субъект – субъект», где в качестве объекта выступает среда, взаимодействие с которой создают у человека различного рода затруднения. Анализ и определение тех специфических особенностей психической системы, которые детерминируют их возникновение, формируют содержательную сторону интеракционной модели. Соответственно большая часть проблем, которые на основе нее могли бы войти в психологическую классификацию, носит характер адаптационных и дезадаптационных форм.

Функциональная модель предполагает, что специалист стремится, прежде всего, познать личность человека. Он в меньшей степени интересуется проблемой и в большей – изучением индивидуальных свойств психической системы и их влиянием на поведение и деятельность человека, рассматривая психическую систему с позиции регулятивной функции и выдвигая на первый план «субъект – субъектные» отношения. Таким образом, в компетенцию этой модели психодиагностики попадает практически весь спектр возможных психологических проблем человека. *Целью* функциональной модели психодиагностики является такая формулировка диагностической проблемы, которая позволяла бы ответить на вопрос: существуют ли (и если существуют, то какие) свойства личности человека, которые создают (детерминируют) трудности или, наоборот, способствуют и компенсируют взаимоотношения человека с самим собой и с окружающей средой? По сути, она включает в себя все многообразие психологических проблем, которые возникают в жизни человека и детерминируются особенностями функционирования его психической системы. Функциональная модель психологической диагностики близка концепции психической регуляции А. Н. Леонтьева и вполне может быть соотнесена с работами Г. Дж. Айзенка, Е. Г. Эриксона, А. Г. Маслоу, в центре внимания которых находятся субъективные отражения и переживания человека относительно его самосовершенствования, самопринятия и взаимодействия с окружающей действительностью. Кроме того, как показывает практика, в рамках этой модели результаты диагностики можно эффективно использовать для оказания психологической помощи.

По уровню овладения функционально-смысловым содержанием психодиагностической деятельности (степени психодиагностической компетентности специалиста) выделяют стохастическую, симптоматическую и каузальную модели. Каждая из них отражает стратификацию становления специалиста как субъекта психодиагностики.

Стохастическая модель отражает влияние вероятностного фактора на решение диагностической задачи. В ней проявляется именно механизм «угадывания», а не профессиональное диагностическое мышление. В результате чего психодиагностический процесс предполагает постепенное накопление информации. Основным способом работы с

информацией выступает сбор (последовательный или бессистемный) как можно большего количества разнообразных данных. Решение связано не с логикой диагностического поиска, а с вероятностным фактором (чем больше в заключение перечисляется причин, тем вероятнее «присутствие» адекватной причины в общем списке). Проблематизация осуществляется только на уровне оценки проблемной ситуации.

Симптоматическая модель опирается на систематизацию и обобщение внешних признаков проблемы. Логика работы с информацией отражает упорядоченную активность специалиста по поиску данных наблюдения за ребенком, сведений, которые можно почерпнуть из расспроса и рассказа других людей, близко общающихся с ребенком. Более того, этот поиск носит упорядоченный характер. Происходит тщательный (системный) анализ и последовательная проверка феноменологических признаков, в результате которой симптомы уточняются и обобщаются (фокусируются) в симптомокомплекс и соотносятся с конкретным педагогическим явлением. Переход на уровень причинных оснований не осуществляется, психологические детерминанты остаются не вскрытыми. Направление психодиагностического процесса задается либо контекстом условий психодиагностической задачи: например, трудности поведения, трудности межличностного общения, трудности обучения и т. д., либо сложившимися в результате профессиональной деятельности представлениями о причинах тех или иных проблем учащихся. Проблематизация осуществляется за счет критичного формулирования условий диагностической задачи.

В *каузальной* модели используется процедура моделирования причинно-следственных связей между признаками конкретной проблемы и их психологическими детерминантами. Поиск необходимых данных носит упорядоченный характер и происходит в соответствии с выдвинутыми гипотезами о причинах возникшего неблагополучия, которые либо подтверждаются, либо опровергаются. Маршрут психодиагностического процесса отражает не сбор, анализ и оценку различной информации, имеющей конкретное значение, а движение к истокам смыслообразования (семиозиса) проблемы, что выражается в преобладании ориентировочных, репрезентативных, прогнозирующих с разной степенью вероятности причинно-следственные связи, действиях. При этом присутствует рефлексия собственной позиции.

Мышление диагностическое

цепь логических операций, обеспечивающих процесс аналитико-синтетического преобразования условий конкретной диагностической задачи, в результате которого рождается ее решение – формулируется вывод, который обозначается как диагноз.

Сам термин «диагностическое мышление» подразумевает, что за ним стоит нечто объективное, позволяющее успешно решать задачи диагностической деятельности, связанные со своеобразием а) объекта диагностики, б) целей диагностической работы (коррекция, прогноз, профилактика, развитие) и в) условий деятельности (клиника, образовательное учреждение, трудовой коллектив, семья и т. д.). Как считают В. Л. Долинин и В. П. Петленко, ядро такого мышления – способность к *логическому* построению целостной и динамической картины проблемы, к переходу от восприятия явления к воссозданию его внутренней структуры и развития. Это в своем роде «умственное видение», позволяющее включить любой новый признак в логическую цепь рассуждений – важнейшее качество диагноста, которое определяется уровнем развития восприятия, воображения, памяти и внимания. По М. С. Роговину (1979, с. 28), диагностическое мышление представляет собой «особую форму перцептивно-мыслительной деятельности» или «вид мыслительной деятельности, обеспечивающий эффективное использование данных теории и личного опыта для решения диагностических задач».

Применительно к психологической диагностике, диагностическое мышление приобретает свои специфические черты, ассимилирующие особенности профессиональной деятельности специалиста. Первая особенность – это используемая система знаний и

понятий об объекте диагностики, которая определяет уровни диагностического мышления – причинный (детерминирующий) и феноменологический (описательный). На уровне причинных оснований – это общая система представлений о структуре психики, закономерностях ее функционирования во внешних (поведенческих и деятельностных) проявлениях. На феноменологическом – система признаков, характеризующих проблемные ситуации, которая позволяет анализировать и обобщать симптомы (например, неуспеваемости или недисциплинированности) в соответствии с определенными классами явлений. Важнейшей стороной этого теоретического фундамента психодиагностической деятельности становится их непрерывное совершенствование и обновление.

Вторая особенность диагностического мышления в психодиагностике связана с результатами диагностического познания. Если в медицине или технике его итог – *суждение о клинической сущности* данного случая через выявление связей между отклонениями от нормы в состоянии системы и их причинами, то в психологической диагностике таким результатом может служить *заключение о потенциях* того или иного признака в системе. В этом случае диагностическое мышление может быть направлено не на определение причинно-следственных отношений (симптом – причина), а на установление структурных особенностей и специфики функционирования признаков психики, их взаимосвязей в единой системе, регулирующей поведение и состояние человека.

Третья особенность диагностического мышления в психологической практике – это прикладной характер решаемых психодиагностических задач. Он определяет особенности применения психологических знаний к определенной сфере, обладающей собственными закономерностями. Условия жизнедеятельности (например, школы или семейной обстановки) накладывают отпечаток на характер функционирования психической системы и проявления ее признаков в зависимости от требований ситуации.

В то же время следует отметить, что, несмотря на специфику диагностического мышления, существующую в определенных профессиональных областях (педагогике, медицине, технике и т. д.), проведенные исследования М. С. Роговина, Р. Т. Сверчковой, Л. П. Урванцева, А. И. Галактионова и др., показывают, что в чертах диагностического мышления профессионала-практика можно найти больше сходства, чем отличий. Общность в данном случае проявляется через *качества диагностического мышления*, которые обеспечивают возможность эффективного решения возникающих в практике диагностических задач. Наиболее значимыми с этой точки зрения являются такие качества, как:

- *объективность* в оценке фактов и диагностических данных, связанная, прежде всего, с *критичным* отношением специалиста к своим выводам; противоположная сторона этого качества – субъективность – проявляется через игнорирование фактов, противоречащих возникшей диагностической гипотезе;
- гибкость, характеризующая способность диагноста изменять свои рассуждения в связи с появившимися новыми данными;
- мобильность, отражающая способность к быстрой активизации имеющегося запаса знаний и опыта для решения проблемы;
- целенаправленность, способствующая поддержанию определенного направления мысли, предположения, правила в ходе диагностического рассуждения;
- результативность, которая в значительной степени связана с умением концентрироваться: с первых моментов диагностической деятельности выделить главное ведущее; это качество решающим образом влияет на выбор тактики и стратегии диагностического поиска;
- решительность, проявляющаяся в способности к активным действиям в условиях постоянной неполноты информации (большинство диагностических выводов вначале носят вероятностный характер, в этих обстоятельствах гибкость мышления должна уравновешиваться способностью оперативно принимать четкое, наиболее обоснованное, оптимальное решение);

- избирательность (селективность) в анализе ситуации, используемых мыслительных операций, способов решения, воспроизведения знаний в условиях контекста.

Каждое из качеств представляет собой дихотомичный континуум, имеющий два полюса проявлений: в виде позитивного или негативного влияния на психодиагностический процесс (например, объективность – субъективность, гибкость – ригидность, мобильность – инертность и т. д.). Их влияние носит общий характер, либо способствуя его эффективной реализации, либо препятствуя, и распространяется практически на все его этапы. Исключение составляет только избирательность мышления, поскольку основное ее проявление в ходе диагностического процесса связано с ограничением зоны поиска, т. е. с этапом формулирования гипотез.

Наблюдение

преднамеренное и целенаправленное восприятие объекта, обусловленное задачами выполняемой деятельности. Специфика наблюдения, определенная Т. П. Зинченко (1981) «как восприятие тесно связанное с мышлением», предусматривает не только непосредственное восприятие информации об объекте наблюдения, но и ее переработку.

В психологии наблюдение выступает одним из методов получения анамнестической и феноменологической информации в процессе познания личности. Особенности поведения, позы, осанки, манеры говорить и т. д. – все это в своей совокупности представляет ценный материал как с точки зрения понимания внутреннего мира человека, так и для выяснения психологических оснований его проблем или волнующих вопросов. При достаточной подготовке специалиста вся эта информация может служить полноценным источником психодиагностической деятельности, определяющим ход и содержание последующих этапов диагностического процесса и помогающим делать выводы, осмысливать факты, формулировать гипотезы и т. д.

Успех использования наблюдения в психодиагностической практике определяется двумя основными факторами: четкостью поставленной задачи и готовностью к нему специалиста. «Максимальных результатов всякое наблюдение достигает только тогда, – писал А. П. Болтунов, – когда оно максимально сознательно в смысле знания своей цели и структуры своего предмета» (1923, с. 15). Последнее, в частности, подразумевает не только общие знания об особенностях используемого метода, но и предварительную подготовку к нему, ознакомление с материалом и информацией, относящимся к объекту будущего наблюдения, имеющийся у специалиста прошлый опыт и т. д. Аргументом, в пользу того, что простота использования метода наблюдения в реальной практике лишь внешняя, служит факт специализированной подготовки к нему педагогов в 1920–1930-х гг.

Если обратиться к психолого-педагогической литературе того времени, то можно обнаружить целый ряд схем и программ для организации наблюдения в деятельности педагога. Наибольшее распространение из них получила программа наблюдения К. Н. Корнилова (1924), составленная с учетом влияния среды, жизни детского коллектива, анализа индивидуальных особенностей развития, и схема М. Я. Басова, по которой изучалось поведение ребенка (1924, 1926). Введение этих схем наблюдения позволило педагогу перейти от практики «слежения» за детьми к фиксации «предмета наблюдения», способного быть полезным для педагогической деятельности. Последнее М. Я. Басов считал особенно ценным, неоднократно подчеркивая, что наблюдения нужны не ради самих себя, а для разрешения практических вопросов, возникающих в повседневной работе педагога. Для психодиагностической практики оба замечания принципиально важные, так как предмет наблюдения представляет собой явление, требующее распознавания, а его «полезность» – в понимании сущности взаимосвязей между внешними признаками и внутренними.

Фиксируя предмет наблюдения – различные формы поведения и деятельности учащегося, можно выделить их однозначные, относительно элементарные фрагменты, сгруппировать эти фрагменты в определенные синдромы (классы явлений), установить

взаимосвязи с жалобами, составляющими суть проблемы, а также между самими фрагментами. Это сложная и кропотливая работа, требующая определенных знаний и умений. Оптимизировать ее призваны программы и карты наблюдений, целенаправленно разработанные для диагностической практики в образовании. Например, карта наблюдений Д. Стотта (Исурина и др., 1976) позволяет отслеживать наблюдаемые дезадаптивные формы поведения, а педагогическая карта (С. Н. Костромина, 2007) направлена на фиксацию определенных характеристик учебной деятельности и личностных особенностей, она регистрирует «проблемные зоны» в обучении и воспитании ребенка и его характерологические черты.

Надежность теста

критерий измерения постоянства (стабильности) теста (или метода психологической оценки).

Основным показателем надежности теста является воспроизводимость полученных результатов, т. е. повторное проведение теста должно давать приемлемо схожие результаты или оценки.

Количественное постоянство метода определяется коэффициентом *ретестовой надежности* (А. Анастаси, 1988). Обычно коэффициент ретестовой надежности равен корреляции между результатами, полученными на одних и тех же испытуемых в каждом из двух случаев проведения теста и в абсолютных значениях выше +0,70. Чем ближе величина коэффициента надежности к единице, тем более надежен метод.

Другой вид надежности определяют путем коррелирования параллельных форм теста. Для этого тест делят на две сопоставимые части (например, четные и нечетные пункты), затем по каждой половине рассчитывают суммарные баллы и между двумя рядами баллов по испытуемым рассчитывают допустимые коэффициенты корреляции. Полученный таким образом коэффициент называют коэффициентом *внутренней согласованности*. Внутренняя согласованность отражает внутреннее постоянство теста. Если обе части теста измеряют одно и то же качество личности, то испытуемые, получившие высокие оценки по нечетным пунктам, должны также получить высокие оценки и по четным, соответственно, и наоборот.

Еще один тип надежности основывается на корреляции между двумя сопоставимыми вариантами одного и того же теста (состоящими из аналогичных вопросов), проведенных на одной и той же группе испытуемых. Если по этим разным формам теста получены примерно одинаковые оценки, тест обладает надежностью *параллельных форм*. Положительная корреляция между двумя взаимозаменяемыми формами означает, что буквы обоих вариантов теста измеряют одно и то же.

Кроме того, надежность касается согласованности оценок экспертов между собой при подсчете результатов одного и того же теста. Этот тип надежности называется надежностью *субъективных оценок*. Надежность субъективных оценок обязательно учитывается, если методика предполагает субъективные интерпретации, например в персонологии при оценке результатов проективных тестов. Однако этот тип надежности имеет особенно низкие значения в отношении любых качественных методов, таких как интервью, анализ сновидений и других форм свободных ответов, не поддающихся качественной экспертизе. Чтобы устранить эти недостатки, необходимо разработать для экспертов руководства, содержащие четкие правила оценки и инструкции для анализа данных.

Норма

система требований, предъявляемых к функционированию системы, фиксированное состояние системы, служащее некой «точкой отсчета».

В настоящее время существует *два* основных варианта понимания «нормы».

1. В переводе с латыни *norma* обозначает правило, образец, т. е. соответствующий

обычному типу или стандарту, не отклоняющийся от него. Таким образом, в современной науке «нормальное», чаще всего выступает как синоним «типичного», «наиболее распространенного», «среднестатистического», а нормально функционирующая система – это «стандартная система». Но достаточен ли критерий статистической распространенности для понимания нормы? Строясь на сопоставлении индивидуальных данных, полученных в процессе обследования с групповым распределением показателей, зафиксированных в выборке стандартизации, статистическая норма, определяя относительное положение (порядковое место) индивида в некоторой группе, показывает, как он выглядит на фоне других.

- Однако многие «нормальные» функции психической системы определяются индивидуальными, возрастными, половыми и другими особенностями. Некоторые из них оцениваются и трактуются как преимущественные по сравнению с обычными, типичными и выделяются в качестве необходимых условий осуществления разных видов деятельности. Таким образом, если для «нормальной жизнедеятельности» популяции среднестатистический критерий оказывается весьма полезным, то в индивидуальных вариациях статистические данные не всегда соответствуют объективной норме. В реальности каждый конкретный случай психологической практики – это встреча с индивидуальной системой, поскольку большинство людей отклоняется от канонизированной статистической нормы по тем или иным показателям. Индивидуальная изменчивость не может быть втиснута в стандартные рамки и норма для каждого человека – явление объективное, реальное и индивидуальное. С этой точки зрения становится понятным призыв Б. Г. Ананьева: изучать огромный диапазон колебаний индивидуальной изменчивости психических величин.

2. Для нормального функционирования живой системы фундаментальное значение имеет жизнеспособность системы, которая основывается на внутрисистемных отношениях, на соответствии подсистем – системе, функций – структуре, соприспособленности элементов – равновесию системы. Иными словами, нормальная система – это всегда оптимально функционирующая система. С точки зрения такого понимания нормы, даже те показатели, которые выходят за пределы среднестатистических, включаются в норму как оптимум. Поскольку оптимальное состояние психической системы чаще всего определяется ее функциональными задачами, то такое состояние должно быть связано с особенностями отражения субъектом окружающей действительности, построением неотчуждаемой картины мира и саморегуляцией на этой основе своего поведения и деятельности, т. е. соотноситься с понятиями адаптации и приспособления. В основе такого понимания нормы, указывает А. Ф. Ануфриев (2001, с. 63), лежат представления о социально-биологической природе человека и необходимости его приспособления к окружающей среде. В этом смысле, в качестве нормального выступает состояние, обеспечивающее выживание человека и/или соответствие его поведения социальным нормам. В первом случае среднестатистическое понимание нормы дополняется биооптимальным. Во втором – предполагается, что биологическая адаптированность психической системы необходима и нормальна лишь в тех пределах, в каких она обеспечивает оптимальную деятельность и поведение с точки зрения социальных и культурологических норм, которые вступают в качестве критерия оценки возможных колебаний индивидуальной изменчивости. Таким образом, норма может быть рассмотрена как оптимальное психофизиологическое (биосоциальное) состояние человека.

С целью унификации понимания «нормы» Всемирной Организацией Здравоохранения был разработан перечень характеристик психического здоровья человека:

- минимальная приближенность субъективных образов к отражаемым объектам действительности;
- гармония между отражением обстоятельств действительности и отношением человека к ней;
- соответствие реакций (физических и психических) силе и частоте внешних раздражений;

- критический подход к обстоятельствам жизни;
- способность самоуправления поведением в соответствии с нормами, установившимися в разных коллективах;
- адекватность реакций на общественные обстоятельства (социальную среду);
- чувство ответственности за потомство и близких членов семьи;
- чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных обстоятельствах;
- способность изменять свое поведение в зависимости от смены жизненных ситуаций;
- самоутверждение в коллективе (обществе) без ущерба для остальных его членов;
- способность планировать и осуществлять свой жизненный путь и т. д.

Психодиагностика

специфический вид деятельности психолога, направленный на *распознавание* внутреннего состояния психической системы и *отнесение* выявленных особенностей к *определенному классу* (типу) явлений, которое осуществляется на основе известной *системы научных понятий* и в рамках *поставленной цели* (коррекционно-развивающей, профилактической или прогностической).

Психологическая диагностика устанавливает систему причинно-следственных связей и разворачивает процедуру соотнесения различных факторов развития, взаимосвязи общего и индивидуального в изучаемом психологическом феномене, закономерного и специфического в рамках конкретной ситуации, ориентируясь на конкретную цель, в качестве которой может выступать коррекционная или развивающая работа, профилактика и прогноз. Как область психологического знания она обеспечивает изучение и понимание личности во всем многообразии ее проявлений в различных ситуациях, дает специалисту ключ к решению реальных жизненных и профессиональных проблем конкретного человека.

В американских справочниках психодиагностика рассматривается как процесс оказания помощи людям в решении их проблем (American Educational Research Association, 2001, с. 8). В немецкой практике – определяется как систематический сбор и научная обработка информации с целью обоснования принимаемых психодиагностических решений и возникающих из них действий, контроля за ними и их оптимизации. Такие решения основываются на комплексном процессе обработки информации. В этом процессе используются правила, инструкции, алгоритмы и т. д. В результате получают психологически значимую характеристику тестируемых и на основе этого формулируют заключение. В качестве носителей отличительных признаков выступают отдельные индивиды, группы людей, институты, ситуации, предметы и т. д. В Нидерландах психодиагностика понимается как процесс принятия психодиагностических решений, ориентируемых на конкретного человека, его вопросы и проблемы, в котором теоретическая ориентация и эмпирические исследования существуют как единое целое.

Современное понимание психодиагностики в отечественной психологии в некоторой степени отождествляет ее содержание с психометрией. На практике это выражается в направленности диагностического познания не на установление отношений «явление – сущность», «следствие – причина», «общее – индивидуальное» в изучаемом феномене, а на количественное и качественное описание психологического явления, т. е. проведение психологического исследования или психологического тестирования.

Чтобы понять принципиальное отличие психологической диагностики от психометрии следует вспомнить, какой смысл вкладывали в этот термин те, кто впервые включил его в словарь психологической науки. Хорошо известно, что заимствование произошло из медицины, а один из двух авторов, впервые употребивших его в психологической литературе (Т. Симон), был медиком. Название же статьи А. Бине и Т. Симона «Новые методы для диагностики интеллектуального уровня аномальных» (A. Binet & T. H. Simon, 1916) подчеркивает не простое терминологическое заимствование, а его содержательную, понятийную аналогию. Обозначение теста Бине – Симона как диагностического

подразумевало качественную дифференциацию неуспевающих школьников по определенным психолого-педагогическим типам, что никак не может пониматься как простое измерение уровня умственного развития отстающих учеников.

Подобный же смысл вкладывал в термин «психодиагностика» и другой основоположник этой дисциплины – известный русский невропатолог и психолог Г. И. Россолимо. Как указывал сам автор, предложенный им «метод психологических профилей» предназначался «для облегчения исследования и диагностирования многих болезненных форм и симптомов из области психики» (Г. И. Россолимо, 1910). Продолжая классическое понимание психодиагностики, Б. Г. Ананьев в своей работе «Комплексное изучение человека и психодиагностика» указывает, что психологическая диагностика предполагает «обследование человека с целью *определения уровня его развития и индивидуальнопсихологических особенностей* (выделено нами. – С. К.) его психики» (Б. Г. Ананьев, 1968, с. 27), т. е. выявление скрытой от непосредственного наблюдения психической сущности, определяющей поведение и деятельность человека.

Иными словами, если придерживаться исходного и научно-обоснованного термина, то в самом широком смысле психодиагностику можно определить как **теорию и практику постановки психологического диагноза**.

Как одна из психологических наук, отражающая сущность явлений, их взаимосвязей и взаимодействий, психодиагностика занимает промежуточное положение среди других психологических дисциплин. С одной стороны, как отмечает В. В. Столин, она представляет собой связующее звено между общей и прикладной психологией: теоретическая психодиагностика преимущественно ориентирована на общую, социальную и дифференциальную психологии, практическая – на педагогическую, медицинскую, военную, юридическую и т. д. С другой стороны, психодиагностика выполняет интегративную функцию общего характера, объединяя биологическое и социальное в комплексном знании о психологических феноменах в человеке. Опираясь на явления и понятия, выделенные как самостоятельные единицы в общей и социальной психологии, она через практическое решение психодиагностических задач, возникающих в различных областях, где реализует себя человек, изучает их применительно к конкретной ситуации и с определенными целями.

Таким образом, в *центр* психодиагностики ставится процесс познания внутреннего мира отдельного человека в системе его социальных отношений, т. е. в конкретных условиях жизнедеятельности, *его результатом* является понимание индивидуального, единичного, установление взаимосвязи между внешними проявлениями и внутренними характеристиками, между следствием и причиной. Такая трактовка понятия «психодиагностика» позволяет употреблять выражения «диагностика умственного развития ребенка», «диагностика способностей», «диагностика моральных свойств личности» и т. п. как сокращенный вариант терминов «распознавание особенностей умственного развития ребенка», «определение и описание способностей», «познание моральных свойств личности» и никак не может быть определена только как «измерение» или «оценка».

На практике психодиагностическая деятельность может реализовываться в контексте либо естественнонаучной, либо гуманитарной парадигмы.

В контексте естественнонаучной парадигмы психодиагностика отражает процесс познания законов объективного распределения связей, в связи с чем направлена на установление особенностей развития конкретной психологической сферы или ее элементов, отнесение к некоторому классу на основе статистических норм, оценочно разграничивающих уровни или группы.

Гуманитарная парадигма обращена собственно к человеческому в человеке. В этом случае цель психодиагностики – это познание внутреннего мира, индивидуальности человека в системе его социальных отношений и конкретных условий жизнедеятельности через *понимание*, сопереживание, отказ от сравнения полученных индивидуальных результатов со средними показателями. Ценность результатов диагностики определяется степенью участия в решении проблемы человека и оказания ему психологической помощи. Именно такое

понимание психодиагностики можно встретить в американской или европейской практике консультирования. Таким образом, гуманитарная парадигма психодиагностической деятельности наиболее полно выражает существенные характеристики (целостность, проблемноориентированность и практическая направленность) психодиагностической деятельности как прикладной и междисциплинарной области психологического знания. Кроме того, в ее контексте становятся особенно заметными отличия использования психодиагностики в научных и практических целях, среди которых наиболее значимыми являются следующие.

1. *Новизна* получаемых результатов. В научном исследовании специалист ориентирован на обнаружение и описание закономерностей и механизмов общепсихологического характера. В этом случае участвующие в исследовании выступают для диагноста только как члены экспериментальной выборки. Деятельность же практика направлена «на поиск известных науке закономерностей у “неизвестных” обследуемых» (А. Ф. Ануфриев, 1993, с. 28). Осуществляя процесс распознавания, специалист опирается на имеющиеся у него знания об основных закономерностях и механизмах функционирования систем подобного рода. От него не требуется раскрытие новых закономерностей каких-либо явлений. Он должен уметь распознавать и классифицировать эти явления.

2. *Способ* разворачивания психодиагностического процесса. Диагностика в научном исследовании идет в направлении от реального объекта к идеальному и связана с установлением общих закономерностей развития, выделением типичного, характерного для существования объекта, в результате которого возможно определение статистических норм. Психологическая диагностика на практике реализуется от идеального объекта к реальному, к психике конкретного человека. По своему содержанию она отражает механизм включения психологического знания в реальную жизненную ситуацию, в процессе которого формируется индивидуальное представление о психологических особенностях конкретного человека в специфических для него условиях жизнедеятельности. В образовательной практике психодиагностическая деятельность реализуется в виде решения психодиагностических задач (в контексте «педагогическое явление – социальные и образовательные условия – психологическая сущность») в различных типах диагностических ситуаций (консультирования, отбора, обследования, аттестации).

3. *Форма результата* психодиагностической деятельности. Итогом психодиагностики в решении научно-исследовательских задач служит *описание* общих закономерностей и форм существования изучаемого явления. В основе результата решения конкретной психодиагностической задачи лежит *категоризация* явления, представленная в виде обозначающего состояние объекта психодиагностики понятия или утверждения (умозаключения) о психологических причинах, обуславливающих данное состояние объекта. Эта особенность прикладной психодиагностики была отмечена еще в 1930-е гг. Л. С. Выготским, который писал, что «диагностический процесс предполагает наперед готовую, уже установленную систему понятий и ситуацию, когда данное явление подводится под общее понятие» (Л. С. Выготский, 1983, с. 319).

4. *Характер диагностических умений*, необходимых для реализации психодиагностической деятельности. В научно-исследовательской работе психодиагностическая компетентность в большей степени обусловлена широтой и качеством владения специалистом психодиагностическими методиками. Важным представляется умение подбирать диагностические средства, адекватные поставленной познавательной задаче, или, если они отсутствуют, конструировать новые. Компетентность практического психодиагноста связана с умением объединить получаемые результаты, связывая различные диагностические данные в единую многоуровневую причинно-следственную систему.

5. *Специфика* той области жизнедеятельности человека, в которой реализуется психодиагностическая деятельность. В научно-исследовательской деятельности условия жизнедеятельности выступают сопутствующим, дополнительным фактором в общей системе выявляемых закономерностей психологического функционирования субъектов. В

практической деятельности эта специфика оказывает прямое влияние на организацию и характер психодиагностической деятельности специалиста, определяя условия профессионального функционирования. Так, для сферы образования отличительными признаками осуществления психодиагностической деятельности выступают: а) доминирование социального контроля (произвольность возникновения психодиагностических ситуаций); б) полисубъектность (совместная ответственность субъектов, инициирующих психодиагностический процесс, организующих его и исполняющих психодиагностические решения); в) практикоориентированность (существование психодиагностической задачи как части образовательной задачи, определение ценности психодиагностических решений через практические результаты в последующей работе – эффективности коррекции, развития, прогноза, профилактики), г) комплексность (прямой и опосредованный результат понимания конкретной личности и изучаемых психолого-педагогических феноменов во всем многообразии их проявлений в образовательной ситуации).

Психодиагностическая задача

совокупность сведений (феноменологических и психологических характеристик) о состоянии человека при указании его желаемого состояния, принимаемого за норму, описания обстоятельств, сопровождающих это состояние, и вопроса, на который необходимо найти ответ (например, определить психологическую причину в случае реального или предполагаемого отклонения состояния от нормального).

Согласно основаниям классификаций задач, принятым в психологии мышления (Я. А. Пономарев, 1967; О. К. Тихомиров, 1969, и др.), психодиагностические задачи по *цели* мыслительной деятельности относятся к задачам на распознавание; по критерию *достаточности информации, содержащейся в условиях*, они трансформируются по мере продвижения диагностического поиска из экстраполяциянных в интраполяциянные; по критерию *информируемости решающего* они относятся к разряду задач, где факторы заданы своими вероятностными характеристиками, так как одно и то же психологическое явление, как правило, может быть вызвано различными причинами, по *сложности причинноследственных связей* могут быть простыми (линейными) и сложными, имеющими многоуровневую иерархию нескольких одновременно действующих взаимосвязанных между собой детерминант.

Как указывает А. Ф. Ануфриев (2001, с. 22), *специфика условий* психодиагностической задачи состоит в том, что, отражая реальное отклонение диагностируемого объекта от нормы или его гипотетическую возможность, они не заданы эксплицитным образом, т. е. явно и в полном объеме в самом начале решения задачи они устанавливаются и формулируются специалистом в ходе решения. В связи с этим психодиагностическая задача не является чисто логической.

Кроме того, они включают две составляющие – эмпирическую и априорную. Первая (эмпирическая) – представляет собой данные, полученные в процессе диагностического обследования и зафиксированные в психодиагностическом описании. Она характеризует состояние человека на феноменологическом уровне и противопоставляет его объективно реальному. Эмпирическая составляющая может существенно изменяться в ходе диагностического поиска, пополняясь новыми сведениями и уточняясь.

Вторую (априорную) составляющую образуют сведения (знания), имеющиеся у специалиста до знакомства с проблемой и решения диагностической задачи. Их можно рассматривать в качестве теоретического конструкта или типового описания, каждый раз конкретизирующегося применительно к реальным ситуациям. В общем виде теоретические конструкты представляют собой практико-диагностические модели или общие схемы, в которых фиксируется лишь устойчивое, закономерное, общее, т. е. инвариантное содержание системы, естественно изменяющееся при решении конкретной диагностической задачи с

учетом индивидуального своеобразия диагностируемого (учащегося).

Специалист, опираясь на априорную (константную по своей природе) и эмпирическую (изменяющуюся в ходе диагностической деятельности) части диагностической задачи, двигается к конечной цели решения – постановке диагноза. Этот путь – сложный и запутанный процесс, в котором имеется этапность, последовательность и определенная внутренняя логика, скрытая от непосредственного наблюдения.

Классификация психодиагностических задач по проблемам обучения, воспитания и развития учащихся представляет собой систематизированное описание различных форм школьной дезадаптации двух видов: социально-педагогической (трудности обучения, поведения и межличностного взаимодействия) и психосоциальной (специфические личностные феномены, аффективные расстройства, невротические состояния).

Системообразующим компонентом решения психодиагностических задач, связанных с трудностями обучения, воспитания и развития учащихся, является информационно-семантическая основа психодиагностической деятельности, которая обеспечивает понимание субъектом сущности и причинной обусловленности учебных проблем, позволяя перейти от их чувственно-образного восприятия к логическому постижению.

Психодиагностическая ситуация

система отношений, складывающаяся между участниками психодиагностического процесса, имеющая свою содержательную направленность. Психодиагностическая ситуация отражает социально-психологический контекст, в котором инициируется и развивается психодиагностический процесс.

Основными характеристиками диагностической ситуации являются *свобода выбора при принятии решения* об участии в диагностическом процессе (социальный контроль) и *ответственность* за выбор способов вмешательства в судьбу обследуемого и принимаемые решения. Они же выступают в качестве критериев, позволяющих выделить различные типы психодиагностических ситуаций.

1. *Консультация* (свободное участие – свобода в принятии решения). Добровольное обращение к компетентному специалисту при высокой активности в выработке решения проблемы и продуктивности выполнения диагностических заданий (семейная консультация, профессиональная консультация, консультация по вопросам управления и т. д.).

2. *Обследование* (принудительное участие – свобода в принятии решения). Невозможность уклониться от участия и получения диагностической информации при условии самостоятельного планирования своего поведения и учета полученных результатов (групповые и массовые обследования, проводимые по решению администрации учреждения, служащих организации и других лиц, в целях получения диагностической информации).

3. *Отбор* (свободное участие – отсутствие свободы в принятии решения). Добровольное решение об участии в диагностическом процессе при условии, что принятие решения по результатам психодиагностического исследования зависит от других лиц (профессиональный отбор, психологический отбор в учебные заведения).

4. *Аттестация* (принудительное участие – отсутствие свободы в принятии решения). Обязательное участие в обследовании при высоком уровне социального контроля и отсутствии возможности влияния на решение по результатам диагностического исследования (экзамены, экспертиза качества деятельности, аттестация служащих и т. д.).

Доминирование социального контроля, определяющего типы психодиагностических ситуаций, является ведущим, но не единственным отличительным признаком психологической практики в сфере образования. Вторым признаком выступает *полисубъектность* психодиагностической деятельности. Инициация возникновения психодиагностической ситуации, реализация психодиагностического процесса, принятие и исполнение психодиагностического решения чаще всего имеет не индивидуальную, а *разделенную ответственность*, когда организация психодиагностической деятельности и

внедрение результатов психодиагностики осуществляется разными субъектами образования. Разделенная ответственность характеризуется распределением профессиональной активности субъектов по формам организации психодиагностического процесса. Исходной формой организации психодиагностического процесса выступает запрос, который отражает потребность образовательной практики (педагогов, учащихся, родителей) в индивидуальном психологическом знании. Основой запроса является проблемная ситуация, фиксирующаяся на уровне сознания субъекта как проблема – сложная познавательная творческая задача, включающая неопределенность условий, требующая принятия решения и сопровождающаяся постоянно возникающими изменениями в окружающем и внутреннем мире человека. Проблемная ситуация детерминирует последующие формы, такие как планы, программы, модели психодиагностической деятельности, организующие процесс принятия психодиагностического решения и трансформирующие проблемную ситуацию в психодиагностическую задачу за счет формулирования условий и вопроса, на который необходимо найти ответ.

Третьим отличием выступает *практикоориентированность* содержания психодиагностических ситуаций, бесполезность существования результатов психодиагностики в отрыве от целей образовательного процесса и без дальнейшей реализации в образовательной практике. В связи с этим психодиагностическая ситуация выступает как часть образовательной задачи, различные виды которых образуют область психодиагностической практики – «проблемное поле» психодиагностической деятельности специалистов образования: а) диагностика индивидуальных особенностей субъектов в контексте психологического сопровождения образовательного процесса; б) диагностика возрастных возможностей и резервов развития обучающихся в рамках психолого-педагогического мониторинга; в) диагностика различных форм отставания в развитии и нарушений в поведении и деятельности субъектов в рамках оказания психолого-педагогической помощи; г) диагностика климата образовательной среды в рамках оказания психолого-педагогической поддержки.

Психодиагностические ошибки

ошибочные диагнозы разных видов.

С точки зрения гносеологии, ошибка означает неистинную мысль, т. е. не соответствующую действительности и искажающую действительную связь между реальными явлениями. Такая ошибка называется **фактической**. Она искажает реальное положение, отражая в содержании диагноза неадекватные факты. К данному виду ошибок относятся ложные *диагнозы, полностью расходящиеся с реальностью*. В данном случае неистинность подтверждается практикой, когда результаты воздействия не совпадают с ожидаемым итогом. К сожалению, фактический ложный диагноз, как и условия его возникновения, редко вскрывается в процессе познания. Чаще всего такая диагностическая ошибка устанавливается после всех процедур оказания психологической помощи, когда отсутствуют позитивные результаты.

Ложным диагнозом считается и *диагноз неполного совпадения*. В этом наиболее часто встречающемся случае происходит либо слишком узкое (однобокое) обозначение причин актуального состояния человека, особенностей его поведения или деятельности, либо частичное пересечение причин, когда в заключительной формулировке, помимо истинных фактов, присутствуют категории, не соответствующие реальности. Например, диагноз «пониженная обучаемость» может лишь частично отражать сущность проблемы, связанной с неуспеваемостью учащегося, которая наряду с этим может быть одновременно обусловлена еще и интеллектуальной недостаточностью, интеллектуальной пассивностью и т. д. В то же время данный психологический диагноз может оказаться слишком обширным, если в реальности речь идет только о пониженной умственной работоспособности, сочетающейся с другими, не входящими в данную диагностическую категорию признаками (например,

недостаточной волевой регуляцией).

Диагноз «неполного совпадения» не всегда бывает фактической диагностической ошибкой. Его неправильность часто обусловлена неточностью формулировки, односторонним терминологическим обозначением проблемы. В этом случае ошибка вызвана *неправильностью формы* языкового выражения и называется **логической** ошибкой в диагнозе. Логическая ошибка отражает неправильность формы, а не содержания психологического диагноза (например, замена диагностического вывода феноменологическим описанием при определении психологических причин, лежащих в основе рассматриваемого случая).

Анализ диагностических ошибок, проведенный на основе различных источников, показал, что их **основные причины** можно разделить на две большие группы:

1) *объективные причины*, обусловленные прежде всего сложностью объекта познания, специфичностью психодиагностического процесса, условиями и средствами познания, уровнем развития науки и техники и т. д. Они определяют вероятностный аспект психодиагностической истины (Ю. Н. Стампурский, М. И. Морозов, А. А. Губергиц, 1986, с. 59);

2) *субъективные причины*, зависящие от познающего субъекта (его знаний, опыта, личностных особенностей, внимания и т. д.).

Выделение объективных и субъективных причин связано с тем, что в процессе диагностического познания мы имеем две взаимосвязанные, но противоположные стороны: объект и субъект познания. Соответственно, и источники ошибок кроются как в объективной, так и в субъективной сторонах познания.

Исследования психодиагностической практики специалистов образования показали, что типичной психодиагностической ошибкой психологов выступает прямая проекция теоретических предпочтений на проблемную ситуацию. В остальных случаях (примерно поровну) такого рода причинами являются недостаточный анализ условий психодиагностической задачи и личностные установки специалистов. У педагогов ключевым препятствием на пути к валидному психодиагностическому решению, адекватному психологическому диагнозу оказываются искаженные или неадекватные исходные представления о психологическом генезе проблем учащихся, т. е. сложность перехода от симптомов к причинам (субъективное кодирование проблемной ситуации) определяется слабостью включения психологических знаний в структуру субъективного опыта. У психологов большая часть диагностических ошибок возникает из-за низкого уровня овладения условиями проблемной образовательной ситуации. И та и другая причина отражает ограниченность познания специалистом образования вероятности распределения причинно-следственных взаимосвязей между педагогическими явлениями и их психологическими детерминантами.

Психодиагностические таблицы

один из вариантов графических форм универсального описания объекта психодиагностики, в котором связаны воедино все элементы диагностического процесса – от анализа запроса до выдачи рекомендаций. Такой принцип построения позволяет учесть как феноменологический уровень, так и уровень причинных оснований, а также синтезировать фактический материал и общепсихологические знания о включаемых в таблицы явлениях.

Психодиагностические таблицы содержат четыре раздела.

1. Феноменология (например, трудностей в учебной деятельности). В этом разделе указываются формы типичных проблем. Они могут быть сгруппированы по блокам, темам, в соответствии с категориями психологической симптоматологии, а также располагаться в порядке убывания по частоте их встречаемости.

2. Возможные психологические причины (уровень причинных оснований). На каждый указанный в первой колонке вид проблемы приводятся (перечисляются) несколько

возможных, наиболее типичных для нее психологических причин, при этом перечень причин нельзя считать законченным (слишком широки и многообразны причинно-следственные связи в психодиагностике). Для каждого вида проблемы он, соответственно, заканчивается указанием на возможность других психологических причин.

3. Психодиагностические методики. Для удобства пользователя на каждую возможную психологическую причину указывается психодиагностическая методика, которая может помочь ее верифицировать.

4. Коррекционные мероприятия (рекомендации). Для каждой потенциально возможной психологической причины составляются рекомендации или указания для развивающих воздействий в виде заданий и упражнений.

Текст методик и коррекционных упражнений в таблицы не включается из-за ограниченного объема. Они даются в последующем описании. Материал таблиц, методик психологического исследования и описаний коррекционных упражнений может быть объединен в специализированное руководство по преодолению определенного рода проблем.

Психодиагностический процесс

последовательность когнитивно-перцептивных действий участников психодиагностической ситуации, отражающая их познавательную активность, направленную на распознавание частного конкретного психологического явления на основе абстрактного знания об общих закономерностях функционирования системы психической регуляции человека.

С точки зрения общей методологии диагноза, психодиагностический процесс как разновидность процесса познания характеризуется определенной структурой и условиями протекания в практической деятельности. Его характерными чертами являются:

- осуществление в условиях неполноты исходной информации;
- раскрытие внутреннего состояния и структуры объекта путем отнесения его к известному классу или виду предметов;
- воссоздание субъектом определенных состояний объекта;
- использование полученных выводов для устранения или предупреждения отклонения объекта от его нормального состояния.

По форме осуществления психодиагностический процесс представляет собой опосредованное психодиагностическим инструментарием взаимодействие специалиста с обследуемым, направленное на установление психологического диагноза.

По содержанию – это целенаправленная работа, обусловленная поставленными задачами, которая предполагает выбор ограниченного числа гипотез из множества предположений о причинах отклонения в деятельности или психическом состоянии.

Сложность психодиагностического процесса детерминирована степенью его неопределенности и многозначностью причинно-следственных связей между выявленными психическими характеристиками и внешними признаками функционирования объекта психодиагностики, в связи с чем часто возникает необходимость изменения направления диагностического процесса в соответствии с обнаруживаемыми в ходе него данными. Другими обременяющими условиями реализации психодиагностического процесса выступают:

- направленность на распознавание сложных явлений, обладающих значительным количеством разнообразных, а зачастую противоречивых признаков;
- необходимость получения разнообразной (феноменологической, анамнестической и полученной по результатам диагностического обследования) информации, количество которой и направленность ее содержания не имеет четко очерченных границ и зависит от желаний и предпочтений психодиагноста;
- распространяемость общенаучных представлений на индивидуальный случай и наоборот, что требует определить не только то, что типично для данного психологического

феномена, но и то, чем данный случай отличается от всех остальных, определить индивидуальные особенности человека;

- возможность решения психодиагностических задач различными способами;
- необходимость использования специальных знаний и высокой гибкости мышления, проявляющейся в способности изменять ход диагностического поиска и учитывать вскрывающиеся психологические факты;
- возможность возникновения диагностических ошибок различного характера, например неправомерное обобщение данных, инерция сложившихся представлений или стереотипность мышления.

Логика психодиагностического процесса и его этапность раскрывают познавательный характер психодиагностической деятельности. Они отражают специфику действий, необходимых специалисту для распознавания актуального состояния объекта психодиагностики, категоризации этого состояния, установления причинно-следственных связей между внешними признаками диагностируемого явления и детерминирующими его психологическими особенностями человека. В своей совокупности этапы психодиагностического процесса образуют модель общего способа решения типовых проблемных ситуаций, которая отражает структурную организацию специалистом своей активности при решении конкретной психодиагностической задачи – ход аналитико-синтетического преобразования различной информации о человеке и его проблеме, в результате которого рождается диагностический вывод (решение), формулируется психологический диагноз.

На современном этапе развития психодиагностики наиболее полно психодиагностический процесс описан с помощью модели, предложенной А. Ф. Ануфриевым (1993).

1. Этап описания состояния объекта психодиагностики на феноменологическом уровне (этап «Феноменологии и анамнеза»), куда входит:

- ознакомление с запросом;
- определение соответствия данного конкретного случая компетенции специалиста;
- сбор данных с целью уточнения жалоб, проблем, запроса;
- создание феноменологического описания объекта психодиагностики;
- оценка функционального состояния системы объекта психодиагностики и формулировка проблемной ситуации.

Особенность данного этапа заключается в том, что его успешность зависит от владения специалистом классификацией признаков поведения человека, которая определяет стратегию получения дополнительной информации при дальнейшем решении задачи.

Этап «Феноменологии и анамнеза» обеспечивает осознание условий задачи, в процессе которого происходит мысленное воссоздание ее реального содержания, актуализируется потребность дополнения и преломления информации, в соответствии с информацией, хранящейся в памяти. Это субъективное видение данных условий можно классифицировать как *образ проблемной ситуации*, как первое важное звено овладения условиями диагностической задачи. Оно подразумевает возникновение особого психического состояния, которое определяется наличием познавательной трудности и противоречия в виде вопроса, поставленного человеком перед самим собой. Для психодиагностической деятельности оно специфично тем, что знания и опыт практической работы специалиста дают ему право полагать, что одна и та же психологическая причина возникшей проблемы может вызвать сразу несколько внешних следствий (например, разных трудностей при обучении) и, наоборот, одна и та же трудность может иметь под собой разные психологические причины.

На основе первоначальных знаний об особенностях функционирования диагностируемой системы происходит поиск той объективной основы, которая позволяла бы объяснить все многообразие проявлений, состояний и свойств рассматриваемой системы. Таким образом, обеспечивается переход с феноменологического уровня к построению

теоретической модели эмпирически наблюдаемого состояния объекта психодиагностики. Этот процесс носит творческий характер и требует выдвижения гипотез.

2. Этап выдвижения гипотез о психологических причинах, вызвавших установленное на первом этапе состояние элементов феноменологического уровня.

Результативность данного этапа как раз и будет зависеть от умения диагноста взглянуть на проблему с разных точек зрения, от гибкости его диагностического мышления и знания многочисленных причинно-следственных связей, когда одно следствие определяется разными причинами, а одна причина вызывает множество следствий. В то же время эффективность организации данного этапа деятельности может существенно зависеть от использования специалистом психодиагностических средств (таблиц и схем детерминации), которые существенно облегчают процесс выдвижения гипотез.

В процессе соотнесения феноменологических данных с требованиями проблемной ситуации диагносту становится ясным, какая еще дополнительная информация ему необходима для успешного решения психодиагностической задачи. Основой для подобного сопоставления данных служат знания о типичных особенностях функционирования психической системы, имеющиеся у специалиста до проведения диагностики. Таким образом возникает необходимость перевода данных в единое понятийное поле, *так называемое субъективное перекодирование*, поскольку первоначальная часть условий задачи (феноменология и анамнез) обычно формулируется в запросе (родителями, воспитателями и даже учителями) на житейском уровне, часто подразумевающим описание различных явлений психологической природы упрощенным, бытовым языком. Перевод условий в профессиональную систему понятий позволяет специалисту в процессе решения психодиагностической задачи отвлечься от их житейско-эмпирического содержания, благодаря чему условия становятся сопоставимыми, однородными. На этом этапе наступает как бы переломный момент: если раньше рассуждения шли от следствия к причинам, то теперь – от возможных причин к следствию, проверке гипотез, накоплению дополнительного материала различных диагностических фактов.

С этой точки зрения, этап выдвижения гипотез выступает в качестве трансформатора, представляющего собой момент превращения *знания* о теоретической сущности развития психической системы в целом и феноменологической специфики ее индивидуального функционирования *в действия* по эмпирической проверке предполагаемых психологических причин, управлению и контролю за ее состоянием. Степень адекватности этой трансформации определяет путь и организацию дальнейшего психодиагностического процесса.

Наибольшая трудность этого этапа состоит в том, что, характеризуя мыслительную деятельность, он разворачивается в самом начале диагностического процесса, в условиях неполноты информации, а часто и при отсутствии четко обозначенных специфических признаков (симптомов) рассматриваемого явления.

3. Этап проверки гипотез, включающий в себя:

- выбор средств проверки адекватных гипотез, например психодиагностических методик или анализ продуктов деятельности;
- процедуру измерения и оценки актуального состояния психической системы или ее различных элементов;
- интерпретацию и оценку состояния психологических переменных с точки зрения нормы.

Особенность этого этапа составляет широта имеющихся в психодиагностической практике средств измерения и оценки состояния элементов психической системы, а также степень владения ими. Важное значение приобретает стратегия, с помощью которой осуществляется проверка выдвинутых гипотез и накопление диагностической информации. Это может быть применение батареи психодиагностических методик в виде некоторого стандартного (привычного для диагноста) набора. В той или иной форме этот способ позволяет получить общую картину о психологических особенностях человека, в

соответствии с которой возможно проведение последующей верификации выдвинутых гипотез. Более того, появляется возможность выделить не только предполагаемые причины возникших нарушений, но и другие особенности, которые не были учтены на предыдущем этапе. Однако подобный способ получения психодиагностической информации, помимо очевидных его достоинств, имеет и определенные недостатки. Он, прежде всего, очень громоздок и требует значительного количества времени, в виду чего его реализация оказывается не всегда продуктивной. Кроме того, какой бы полной не была используемая батарея методик, она практически всегда оказывается недостаточной для целостной характеристики личности и получения всеобъемлющей картины психологических переменных.

Способом накопления психодиагностической информации может быть также стратегия, предполагающая подбор диагностических процедур в строгом соответствии с выдвинутыми гипотезами. Например, при жалобах на плохую успеваемость и предположении, что причинами этого могут быть отклонения в развитии познавательных процессов, диагностируется именно их уровень развития, и только в том случае, когда подобная диагностика не подтверждает предполагаемых причин, рассматриваются другие психологические переменные.

Разумеется, встречаются и промежуточные варианты, включающие элементы обеих стратегий.

4. Этап построения общей формулы диагностического заключения.

Подтверждение на предыдущем этапе той или иной гипотезы позволяет специалисту сделать необходимый вывод о причинах возникших противоречий и ответить на вопрос, поставленный в ходе формулирования проблемы. Реализация этого этапа происходит за счет умения специалиста определить тип психологических переменных в соответствии с известными ему классификациями элементов уровня причинных оснований.

5. Этап индивидуализации психологического диагноза.

На этом этапе поставленный диагноз конкретизируется и переводится на язык адресата. Его важность определяется активным участием человека, формулировавшего свою проблему, и степенью его заинтересованности в реализации полученных результатов, так как эффективная психологическая помощь может быть оказана только в случае консенсуса между участниками психодиагностического процесса. С этой точки зрения, сформулированное диагностическое решение должно быть понятным всем его участникам и быть «принято» ими.

6. Этап прогнозирования состояния обследуемого и формулировка результатов по оказанию психологической помощи.

Успешность этого этапа зависит от опытности диагноста, наличия различных средств коррекции в его арсенале, эффективного владения этими средствами и умения подобрать оптимальные из них для данного конкретного случая.

7. Этап наблюдения за клиентом после оказания психологической помощи с последующим уточнением диагностического заключения.

Этапы психодиагностического процесса в самом общем виде отражают структурную целостность процесса диагностики путем явного задания всех взаимодействующих компонентов этого процесса. При этом каждый из этапов несет свою содержательную нагрузку: исследовательскую, прикладную, информационную и оценочно-контролирующую, подразумевая действия специалиста по сбору, хранению, переработке информации и ее использовании для управления психической системой. Это позволяет сделать вывод о том, что психодиагностический процесс разворачивается в соответствии с принципами кибернетики и, следовательно, может быть подвергнут анализу относительно информационного обеспечения, алгоритмизации и операционализации, моделирования и нахождения эффективных управленческих схем.

Психодиагностическое заключение

Итог психодиагностической деятельности специалиста, представленный в виде профессиональной **обзорной записи**, резюмирующей данные психологического исследования об основных качественных характеристиках психики, индивидуальном своеобразии конкретного человека. Это развернутый и одновременно четкий ответ на поставленный вопрос: какова структура личности, особенности эмоциональной или когнитивной сферы, система ценностей или доминирующих мотивов.

Й. Шванцара (1978, с. 346) предлагает различать два вида психодиагностического заключения:

- компетентное резюме, составленное на языке современной науки для специалистов в области психодиагностики;
- документ-сообщение об обследуемом, предназначенный для заявителя, не имеющего, как правило, психологического образования и включающий, наряду с психологической, другие части, например медицинскую, биологическую, социальную.

Однако и в том и в другом случае имеет место описательная форма предоставления результатов психодиагностической деятельности, цель которой – *характеристика* психологических переменных в зависимости от поставленных задач, потребностей, интересов и уровня подготовленности пользователя (А. Анастаси, 1982, с. 84). Это предназначение психодиагностического заключения существенно отличает его от психологического диагноза, цель которого **выяснение** в каждом отдельном случае **причин** (психологического генеза) каких-либо особенностей поведения и их классификация.

Объем, структура, стиль и основные блоки психодиагностического заключения могут иметь разные варианты: от классического («феноменологическое описание как – психологическое описание – рекомендации» (Ануфриев, 1993, с. 131) до отдельного указания сохранных сторон или ресурсов личности, итоговых статистических оценок, перечисления использованных методик и т. д. Как замечала С. Я. Рубинштейн, таким диагнозам-описаниям «может быть дана некоторая форма или схема, но основная часть содержания заключений не поддается никакой унификации» (С. Я. Рубинштейн, 1998, с. 142). Очевидно, что степень развернутости и содержание должны зависеть от запроса и конкретной психодиагностической ситуации. При этом важным остается следующее условие – психодиагностическое заключение обобщает не результаты психологического обследования, а их психологическую интерпретацию и выводы, включая в себя элементы анализа, обобщения, выделения существенного, принятия решения и т. д.

По форме диагностическое заключение может быть представлено в виде как объясняющих понятий, так и суждений и умозаключений. В каждом случае используемые термины должны быть уточнены путем отнесения их к соответствующей теории, например «интровертированный тип по Айзенку» или «интровертированный тип по Роршаху», «неудовлетворенная потребность в безопасности по А. Маслоу» или «неудовлетворенная потребность в любви по К. Хорни». В случае выявления различного рода отклонений (изменений, дефицита, отставаний) в заключении указываются сохранные стороны или возможные компенсаторные механизмы личности.

Текст диагностического заключения не должен быть перегружен техническими подробностями получения и обработки данных. Наиболее важны: а) феноменология выявленных психологических особенностей и отклонений; б) ее объяснение относительно сформулированного запроса и цели диагностического исследования; в) возможности учета выявленных особенностей в последующей деятельности и поведении.

Из вышеприведенного описания следует, что основные требования к психодиагностическому заключению следующие:

- релевантность поставленной психологической цели и диагностической задачи;
- четкость и конкретность;
- современность;

- научность;
- дискриминантность вводимых в него понятий относительно соответствующей психологической теории.

Учитывая, что диагностическое заключение является собой переработанный итог психодиагностической деятельности, то в целом результат этого обобщения может выражаться в двух относительно независимых вариантах: 1) как элемент (часть) определенной классификации, специфическим образом отражающий психологическую сущность изучаемого явления; 2) как описание индивидуального своеобразия обследуемого.

Первый вариант написания психодиагностического заключения оптимален в том случае, если у специалиста имеется возможность не только обобщить полученные в ходе диагностической деятельности результаты, но и соотнести их с определенной классификационной или типологической схемой. Тогда в качестве ориентировочной основы выступает либо *симптомокомплекс* психологических характеристик, либо отдельные *признаки*, диагностически высокозначимые для определенного класса проблем в поведении и деятельности, например для гиперактивности, аффективной возбудимости, интеллектуальной недостаточности и т. д.

Другим способом классификационного представления результатов диагностического процесса будет их обобщение и соотнесение с частными, устоявшимися в психологии классификациями, например с систематикой нарушений мышления Б. В. Зейгарник (1973) или типологией акцентуаций характера и психопатий А. Е. Личко (1977). Основными факторами, влияющими на выбор способа классификации обобщенных результатов диагностической деятельности, остаются ее цели и задачи (необходимость и достаточность такого рода подхода), уровень и качество психологической подготовки специалиста, а также направление его научных интересов.

В случае затруднения или невозможности по каким-либо причинам отнести выявленные психологические феномены к определенному классу или типу специалист может использовать *второй вариант* представления диагностического заключения. Описательный принцип не обладает той степенью конкретности и четкости обобщения полученных диагностических данных, как классификационный. Однако и в этом случае практик может придерживаться основных требований и правил, предъявляемых к психодиагностическому заключению.

Используя описание, необходимо выделить, подчеркнуть наиболее существенные, значимые с точки зрения диагностической цели особенности личности человека, оказывающие максимальное влияние на возникновение и развитие явления или проблемы. При этом дается их качественная характеристика: снижено, истощаемо, дефицитарно, неустойчиво, недостаточно, изменено, затруднено, преувеличено, повышено, выражено, сформировано, оптимально и т. д.

Все остальные данные, такие как количественная информация: число правильных и ошибочных ответов, статистические оценки, полученные по стандартизованным методикам, конкретные ответы, иллюстрирующие вывод, сохранные стороны или компенсаторные возможности личности, а также рекомендации являются возможными, но *не обязательными* компонентами психодиагностического заключения. Чаще всего эти данные приводятся для подкрепления выводов. В некоторых случаях они (особенно рекомендации) могут быть вынесены в отдельный раздел.

«Необязательность» рекомендаций или разработки программы действий не снимает со специалиста ответственности за проделанную работу и указанные в диагностическом заключении выводы (поставленный диагноз). Такие рекомендации или программы обязательно должны предполагаться, поскольку только в этом случае, писал Л. С. Выготский, вносится элемент практики в диагностическую деятельность, сам психодиагностический процесс приобретает смысл, а его инициация доходит до «конечной целевой установки» (Л. С. Выготский, 1956, с. 321), позволяя сделать вывод о том, что поставленная психодиагностическая задача выполнена.

Психодиагностическое интервью

осмысленный и целенаправленный расспрос специалистом участников психодиагностического процесса для выявления максимально возможного количества признаков, способных подробно и содержательно описать изучаемую проблему или явление.

В психодиагностическом интервью специалист уточняет характер проблемы, смысл и содержание переживаний, мнений, оценок, отслеживает точность понимания чувств и ощущений, которые испытывает человек. Тем самым исключаются недоговоренности, недоразумения и взаимное недопонимание, которые способны помешать эффективному определению причинно-следственных связей. Он раскрывает характер настоящих переживаний человека, а также возможных прошлых переживаний, связанных с темой обращения за помощью и дополняет рассказ человека о проблеме следующим содержанием.

1. *Забытые, потерянные, объективизированные (от других людей) данные*, составляющие такие виды анамнеза, как забытый, потерянный и объективный.

Под *забытым* анамнезом подразумевается дополнительное активное извлечение из памяти человека таких, нередко давно прошедших и основательно забытых событий, которые никто (ни сам человек, ни окружающие его лица) не ставит ни в какую связь с настоящей проблемой. Наличие таких взаимосвязей свидетельствует о том, что каждая проблема не может находиться вне времени и пространства, т. е. всегда существует ситуация, действия, события, которые послужили пусковым механизмом в формировании того или иного психологического феномена.

Потерянный анамнез – это выявление таких обстоятельств, о которых человек сам не знает, возможно он лишь косвенно в них участвовал, но которые могут дать исчерпывающее объяснение причин и происхождения описываемого явления или состояния. (Например, разногласия в стиле воспитания между родителями могут быть связаны с подражанием ролевым установкам и сценариям, которые использовались их родителями по отношению к ним самим.)

Объективный анамнез подразумевает получение сведений от лиц, знающих диагностируемого. Он позволяет получить данные, описывающие внешние проявления психической реальности как бы «со стороны», подчас подчеркивая и фиксируя такие моменты, которые для самого человека остались незаметными, незначимыми или оказались иначе воспринимаемыми. Иногда эти сведения просто необходимы. Так, внутренняя система и психическая реальность детей, особенно младшего возраста, трудно поддается рефлексии, а во многом еще слабо развита. Поэтому только через психическую реальность их родных или близко общающихся с ними (т. е. опосредованно) можно восстановить их прошлое и описать настоящее.

2. *Характеристики внутреннего мира человека*, его переживания, существующие в определенном слое психической реальности: цели, возможности, мысли, чувства человека, его представления о себе, сферы ответственности и др. Обсуждая переживания человека, их значение в происходящих жизненных событиях, специалист формирует собственное мнение о его внутреннем мире, о том, что он знает о своих действиях, целях, чувствах, мыслях, как он воспринимает свое «Я».

3. *Сведения об отношении самого человека к своей проблеме, к своему положению, своему состоянию*, реакции на обстановку, в которой находится. Это субъективное описание отношения помогает правильно оценить описываемые признаки с точки зрения их достоверности и истинной ценности для последующих этапов психодиагностического процесса. В трудной ситуации человек склонен преувеличивать волнующие его проблемы, заострять внимание на одних характеристиках и игнорировать другие и т. п. Кроме того, обращаясь за помощью для себя или для другого человека (родитель – ребенок, педагог – ученик и т. д.), многие люди приходят к специалисту «со своим собственным диагнозом». Не обладая достаточными психологическими знаниями, не знакомые с психологической симптоматикой и опираясь только на свой жизненный опыт или «околонаучную

литературу», они утверждают, что у них или у другого «депрессия», «слабая воля», «плохой характер», а в своем рассказе стараются подчеркнуть те признаки, которые подтверждали бы их слова. В таких случаях стимулирование описания своих чувств, ощущений и отношения к своему состоянию способствует объективизации феноменологической и анамнестической информации.

Психологическое тестирование

(см. в разделе «Практическая организация психологической помощи. Направления, формы и виды деятельности психолога в образовании».)

Психометрия

теория и практика построения и применения психодиагностических методов исследования и, прежде всего, тестов. Ключевой характеристикой данной области научного знания является определение *через измерение* степени выраженности какого-либо свойства предмета. Измерение осуществляется путем установления связи между числами и психологическими свойствами объекта. Цель измерения заключается в *получении* точной и валидной *информации* об особенностях и характерных *признаках* объектов – организмов, групп или событий для сравнения получаемых данных.

Основанием психометрической деятельности на практике выступает теория психологического измерения, описывающая статистические модели обработки получаемых данных, анализа ответов в тестовых заданиях и подсчета суммарных результатов теста. Она охватывает весь процесс разработки, стандартизации и применения тестовых методик, принципы построения измерительных шкал, способы определения границ экстраполяции методики, рекомендации по оценке ее надежности и валидности.

Результат, полученный в ходе психологического измерения и оценивания, можно назвать «инструментальным знанием». Его преимущество в универсальности, а уязвимость – в стандартности, необходимости интерпретации с учетом механизмов и особенностей функционирования психической системы конкретного человека в сложившихся условиях жизнедеятельности, конкретных обстоятельствах. Прогностическая ценность инструментального знания весьма ограничена, поскольку специфичность психометрических процедур (тестирования, измерения, оценивания) заключается в их существовании вне времени, только «здесь и «сейчас». Именно по этой причине еще в конце 1920-х гг. М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. Б. Залкинд и другие выдающиеся ученые говорили, что даже если применить к отдельному ребенку все имеющиеся тесты, то вряд ли удастся получить удовлетворительную оценку его психологических свойств, обеспечивающую каждому ученику успешные достижения и наивысшие результаты в учебно-воспитательном процессе.

Средства психологического измерения

методики, позволяющие провести количественную или качественную оценку степени выраженности конкретных признаков объекта в научных и практических целях. Средства психологического измерения составляют инструментальную основу психометрической деятельности в различных сферах – педагогике, медицине, менеджменте – и позволяют на практике реализовываться измерительно-оценочному (квалиметрическому) подходу, цель которого – выявление общестатистического распределения людей по различным психологическим признакам, их дифференциация (выявление положения каждого в общей выборке) и отбор.

История системного развития средств психологического измерения начинается с отсчета с момента конструирования шкалы Бине – Симона для оценки умственного развития

детей в 1905 г. Первоначально общей теоретической основой для конструирования выступало положение о наличии неких первичных способностей, генетически предопределенных и стабильных по своим количественным показателям. Впоследствии, в связи с успехами эмпирической психологии, эти свойства способностей были приписаны всем элементарным психическим процессам (качествам ощущений, непосредственному различительному восприятию, формам памяти и т. д.), которые стали основным объектом диагностики. Отсюда и относительное постоянство составных элементов разнообразных измерительных систем, существующих на настоящем этапе, которое варьируется в зависимости от возраста, степени трудности и задач психологического исследования. Применяемые при конструировании таких средств методы математической статистики обеспечивают возможность установления взаимосвязей между измеряемыми показателями через использование параметрических и непараметрических критериев. После доказательства надежности и валидности методики математико-статистическими средствами она объявляется объективной мерой, которая может быть использована в самых различных целях.

Психологическая практика свидетельствует о том, что результат использования средств психологического измерения имеет ограниченный характер. А сложившаяся практика, когда любая опубликованная методика воспринимается (а главное используется) как надежный психодиагностический инструментарий, не отвечает возложенным на нее ожиданиям. Более того, закрепившееся в профессиональном сообществе представление о том, что каждый практический психолог, например школьный, может быть не только пользователем, но и создателем таких средств, на фоне активной психометрической подготовки будущих психологов создает у них внутреннюю готовность к такого рода деятельности и поддерживает уверенность в собственной компетентности. Результатом массового распространения «кустарных» конструкторов и созданных на их основе «методик» оказывается дискредитация психодиагностической деятельности, появление некомпетентных диагностических решений и выводов. (См. Методы психодиагностические.)

Средства описания объекта психодиагностики

идеальные модели, с которыми сопоставляются реальные объекты. Они отражают в виде мысленных образов, графиков, текстов или таблиц: 1) причинно-следственные взаимосвязи между особенностями в поведении человека и их потенциальными психологическими детерминантами – схемы психологической детерминации; 2) характеристики типичных состояний – психологическая симптоматология; 3) систему наиболее вероятных психологических причин отклонений – классификация признаков функционирования психической системы в норме и отклонении от нее; 4) представления о строении объекта психодиагностики – структурная организация психической системы.

Характерной особенностью средств описания объекта психодиагностики является их практическая направленность, т. е. возможность использования для решения конкретных практических задач. При этом осуществляется не просто перенос установленных наукой факторов и закономерностей психического развития, а их переструктурирование в соответствии с целями психодиагностической деятельности. Определенные данные психологической науки трансформируются специалистом относительно реального случая, превращая конкретную психодиагностическую задачу из научно-исследовательской в практическую, уже имеющую свой вариант решения. Так, опираясь на классификацию, описывающую поведенческие признаки типичных состояний и недостатков функционирования психической системы, можно быстрее распознать психологическую причину неблагополучия и оказать необходимую помощь.

Средства описания объекта психодиагностики, упорядочивающие накопленные в науке теоретические и фактические данные, могут существовать в форме личностного (субъективного) и объективированного (надындивидуального) знания. В форме личностного

знания они представляют собой индивидуальную классификацию проблем субъектов, построенную на сложившихся ассоциациях и опыте.

В форме объективированного знания они существуют как некий массив (область) знаний, систематизирующий на теоретическом и эмпирическом уровнях разнообразные признаки функционирования психической системы в тех или иных условиях. Признаки, характерные для определенной формы поведения, группируются индуктивным способом вокруг эталонных моделей, обладающих определенными чертами или свойствами и объединяются в некоторую *типологию*, например «типы неуспевающих школьников» (Н. И. Мурачковский), «интеллектуально пассивные учащиеся» (Л. В. Орлова), «трудные дети» (А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых), «психологические типы конфликтных учащихся» (Э. З. Халимов), «личность подростка с отклоняющимся поведением» (Е. В. Заика, Н. П. Крейдун, А. С. Ячина) и др.

Общей характеристикой психологических типологий выступает описание различных форм явлений на каком-либо одном из двух уровней структуры объекта диагностики – феноменологическом и причинном. В связи с этим все известные психолого-педагогические диагностические нарушения *по содержанию* можно разделить на две группы: феноменологические и детерминантные. Первые образуют верхнюю границу объекта диагностики и являются исходными, вторые – нижней.

Феноменологические типологии, основанные на описании и систематизации внешне наблюдаемых признаков (симптомов) неблагополучия учащихся, представлены в работах Л. М. Гельмонта (1954); А. Л. Венгера (1989); Ю. З. Гильбуха (1989) и др. Типологии психологических причин учебно-воспитательных проблем описаны Л. С. Славиной (1958); Н. П. Мурачковским (1967), Ю. К. Бабанским (1983) и др.

По форме описания типологии могут быть разделенными и связанными. К разделенным типологиям относятся систематизированные описания типичных состояний, функциональных проявлений и их вероятных психологических причин, которые даются в виде перечисления (списка или перечня), без отражения причинно-следственных связей между уровнями. Примером такого описания можно считать характеристику «основных проявлений и факторов школьной дезадаптации», представленную в работе С. А. Беличевой и ее коллектива (Диагностика школьной дезадаптации, 1993, с. 9) или типологию нарушений развития личности школьников, предложенную Н. Л. Коноваловой (2000, с. 129–163).

К связанным типологиям относятся схемы психологической детерминации типичных проблем и их причин, а также психодиагностические таблицы. Преимущество этого вида описаний состоит в возможности достаточно компактно и наглядно отразить связи феноменологического уровня со сложной иерархией внутри причинного уровня. Графический вариант схем психологической детерминации наглядно показывает не только простые линейные зависимости, но и сложные многоуровневые. Они могут существовать в различных вариантах и формах. Их общая характеристика – задание теоретического конструкта, организующего представление о значимых для проблемы элементах психической системы и факторах, влияющих на особенности их функционирования, а преимущество – локальность отражения психологических проблем какой-либо сферой психической активности (семья, коллектив, образование и т. п.).

Средства принятия психодиагностических решений

формализованные алгоритмы и правила последовательных действий специалиста, способствующие вынесению адекватных диагностических суждений и построению психодиагностического заключения. Средства принятия психодиагностических решений составляют операциональную или исполнительскую основу выработки диагностического решения. Они позволяют оптимизировать деятельность специалиста при сопоставлении данных, полученных на основе методик с разными теоретическими конструктами, группировании и определении их ценности, анализе степени детерминации каждого

выявленного признака в условиях неопределенности. Таким образом, функционал средств принятия психодиагностических решений сосредоточен на определении роли и взаимного влияния отдельных признаков в общей структуре, упорядочивании информации по определенным правилам, что в конечном итоге приводит к формулированию диагностического умозаключения.

Совокупность диагностических признаков, по которым может быть определено данное явление, по аналогии с математикой М. С. Роговин обозначает как универсальное множество. Иначе говоря, все входящие в него признаки релевантны (существенны) по отношению к данному явлению или понятию. Признаки, не включенные в данное универсальное множество, будут, следовательно, иррелевантными, или несущественными (М. С. Роговин, 1979, с. 11). В свою очередь, универсальное множество – совокупность релевантных признаков – состоит из положительных и отрицательных признаков (соответствующих или несоответствующих данному явлению или состоянию). Психодиагностические методы позволяют специалисту оценить одни признаки как положительные, другие как отрицательные, а некоторые считать иррелевантными. В конечном итоге у него формируется два подмножества признаков – положительных и отрицательных. Устанавливая взаимосвязь между ними, он принимает решение о характере распознаваемого явления и формулирует диагностическое заключение или психологический диагноз.

В настоящее время наиболее распространенными средствами принятия психодиагностических решений являются логическая модель, модель полезности ожидаемых последствий, правило Байеса, экспертная система.

Логическая модель основана на представлениях о том, что обобщение признаков для принятия решения происходит на разных уровнях абстрагирования. Переход на более высокий уровень означает ориентировку на более обобщенный признак. Всего было выделено четыре возможных уровня абстрагирования диагностических признаков (М. С. Роговин, 1979, с. 18): 1) конкретный уровень – опора только на элементарные признаки, часто воспринимаемые недифференцированно (например, «отсутствует интерес к учебным занятиям»); 2) уровень предметного признака – выделяется отдельная характеристика объекта (всей системы), на основе которой формируется адекватная группа признаков (например, «недостаточная концентрация внимания, слабая переключаемость и сосредоточение на предмете деятельности (задании, тексте, условиях), в связи с чем затруднено восприятие и запоминание учебного материала»); 3) уровень абстрактного признака – выделяются несколько характеристик объекта, в своей совокупности частично отражающие сущность многомерного распознаваемого явления или состояния системы (например, «конфликтность учащегося связана с низким уровнем коммуникативной компетентности и повышенной возбудимостью и неустойчивостью нервной системы»); 4) категориальный уровень – центральной категорией выступает не отдельная характеристика или их некоторая совокупность, а определенный объект (например, «аффект неадекватности», «когнитивный диссонанс»).

Модель полезности ожидаемых последствий обычно используется в ситуациях, связанных с проблемой выбора одного варианта из нескольких возможных. В этом случае требуется сформулировать диагностический вопрос *как проблему выбора между альтернативами*. Модель полезности ожидаемых последствий позволяет остановиться на одном из нескольких реальных вариантов, после того как произойдет их сравнение между собой по характерным чертам (существенным признакам). Таким образом, от специалиста требуется выделить разные альтернативы и существенные признаки, ориентируясь на которые он может принять адекватное решение.

Правило Байеса, или математико-статистическая модель, состоит в том, что имеется некая гипотеза, которая изменяется в зависимости от получаемой информации. Таким образом, одно из важных значений при использовании этого правила приобретают эмпирически полученные данные, характеризующие рассматриваемое явление. Их

совокупность позволяет оценить степень выраженности феномена. Например, вероятность того, что учащемуся свойственен высокий уровень тревожности, возрастает с увеличением признаков тревожности (долгое переживание неприятностей, беспокойство перед возможными трудностями, неуверенность, беззащитность, напряженность и т. д.). Вместе с тем учитывается статистическая вероятность существования людей, которым присущ высокий уровень тревожности, а также вероятность того, что какое-то количество людей относится к группе с высокой тревожностью ошибочно. Соответственно, чтобы применять данное правило, необходимо знать: 1) общий процент людей с высокой степенью выраженности данного признака в целом и 2) вероятность ошибки при его установлении.

Экспертная система структурирования диагностических признаков для принятия решения содержит эмпирические законы и некоторые эвристические правила, позволяющие упорядочить количественную и качественную диагностическую информацию, обобщить ее и подвести под определенную категорию. Например, экспертная система Н. Сандберга и Л. Тайлера (N. Sundberg, L. Tyler, 1963) включает в себя три уровня диагностических заключений: на *первом уровне* в качестве материала для принятия решения выступают данные, полученные в ходе психодиагностического обследования, а основным экспертным критерием выступает наличие или отсутствие признака; на *втором уровне* предполагается обобщение нескольких признаков вместе и создание на его основе определенного конструкта явления: упорядочивание признаков на уровне абстрактного явления, *создание психологической структуры* изучаемого феномена; на *третьем уровне* поиск психологических причин того или иного явления соотносится со структурой и динамикой личности, создается рабочая модель изучаемого случая, в которой конкретные особенности данного индивида представлены в целостности и во взаимосвязи с условиями окружающей среды и специфичностью конкретной ситуации.

Стандартизация

процесс использования единообразных процедур при проведении и обработке результатов тестирования.

Стандартизация подразумевает набор и использование одинаковых инструкций, бланков ответов, одинаковые вопросы, установленный неизменный временной интервал, стимульный материал, разработанный автором методики.

Процедура стандартизации является ответственностью разработчика психодиагностического инструментария, в связи с чем в руководстве должна содержаться такая информация, как: при каких условиях можно или нельзя проводить тест, кто должен или не должен подвергаться тестированию (контрольная группа), процедуры подсчета результатов тестирования и интерпретации результатов. С другой стороны, пользователь тестом должен соблюдать все стандартные процедуры и условия, сформулированные разработчиком, не внося свои собственные авторские изменения и дополнения. В противном случае пользователь несет собственную ответственность за полученные результаты перед клиентом и не может ссылаться на первоисточник.

Стратегии диагностические

комплекс когнитивно-перцептивных действий субъекта, обеспечивающих аналитико-синтетическое преобразование условий психодиагностической задачи и разворачивание психодиагностического процесса, в результате которого рождается диагностическое решение и формулируется психологический диагноз. Стратегии диагностической деятельности отражают организацию субъектом своих действий в диагностической ситуации в виде определенной программы (алгоритма). В традиционном виде диагностическая стратегия по форме организации диагностической деятельности может соответствовать общепринятой схеме психодиагностического процесса – нормативный вариант. В других случаях

формироваться априорными предположениями до начала решения психодиагностической задачи – гипотетический вариант организации психодиагностической деятельности или инициироваться установкой на максимальный сбор всевозможных психодиагностических данных – информативный вариант.

Исследования операционального своеобразия диагностических стратегий специалистов образования (С. Н. Костромина, 2007) показали, что информационно-поисковые действия, трансформирующие предположения о причинах трудностей в обучении и воспитании учащихся в психологический диагноз, имеются четыре типа стратегий диагностической деятельности: фокусировка, константа, расширение и замещение.

Тип «фокусировка» сопровождается сужением зоны диагностического поиска, четкой проверкой и постепенным уменьшением числа выдвинутых гипотез. В логическом рассуждении он выглядит как уточнение причины, которая изначально рассматривалась в качестве обобщенных предположений. Тип «константа» характеризуется сохранением без изменений выдвинутой гипотезы и поиском подтверждающей информации, отсутствием новых предположений в психодиагностическом процессе. Тип «расширение» связан с постепенным прибавлением к диагностическим предположениям новых причин, открывшихся в результате накопления диагностической информации. Ранее выдвинутые гипотезы после проверки сохраняются и переносятся в диагностическое заключение наряду с новыми; диагноз формулируется более «объемно» по сравнению с предварительно ограниченной зоной диагностического поиска. Тип «замещение» (полное или частичное) раскрывает способность практика к учету получаемых диагностических данных через изменение хода диагностического процесса и отказа от прежнего взгляда на проблему.

Схемы психологической детерминации

индивидуальные или обобщенные представления в графической форме о причинно-следственных отношениях между особенностями в поведении субъекта и психологическими факторами, которые могли бы обусловить их появление. Содержание отражаемых в схеме элементов не имеет ограничений и обычно является следствием теоретических представлений составителя. Обычно в ней присутствуют структурные элементы, уровни их организации – феноменологический, психологический, нейрофизиологический и взаимосвязи между ними, которые учитывают эндогенные и экзогенные условия, влияющие на функционирование психической системы и появление тех или иных проблем.

При всех достоинствах (наглядности и системности причинно-следственных представлений) схемы психологической детерминации не лишены недостатков. Они ограничивают возможности в значительном расширении рассматриваемых проблем и детерминационных связей. Любое дополнение, углубляющее или показывающее многомерность и разносторонность иерархических связей, приводит к неоправданному нагромождению и запутанности графического описания, что не облегчает, а усложняет работу специалиста. Кроме того, в схемах обычно отсутствуют указания на средства проверки гипотез и возможные коррекционные мероприятия в случае их подтверждения, поскольку такое включение еще больше увеличивает количество элементов схемы и делает их еще более трудоемкими в использовании.

Тест

(от англ. test – проба, испытание, проверка) – в психологии – стандартизированное средство психологического измерения и оценки, предназначенное за короткое время с помощью тех или иных испытаний (количественных и качественных) определить индивидуальные особенности личности. Тест представляет собой серию кратких заданий (задач, вопросов, ситуаций, утверждений и др.), результаты выполнения которых являются индикаторами (показателями) психических свойств и состояний. Разработка теста

предполагает его проверку на валидность и надежность.

Из-за кажущейся простоты и возможности создания единой основы для сравнения получаемых результатов, тесты получили широкое распространение в различных областях, в том числе и в образовании, где центральное место заняли так называемые тесты достижений, направленные на оценку достигнутого уровня развития различных способностей, знаний, умений и навыков, уровня подготовки. Так же как и традиционные проверочные работы, они исключают многосторонность в оценке работы, ориентируясь исключительно на результат, не позволяя составить представление о процессе и способах выполнения задания. В получаемом тестовом результате отсутствует оценка учебной работы и процесса оперирования знаниями, являющимися одними из самых важных характеристик учебно-воспитательного процесса. Как и экзамены, организация тестирования сопровождается чувством волнения и страха перед тестовым испытанием, и даже усиливают их, поскольку выполнение теста ограничено временными рамками, усугубляющими эмоциональное напряжение для некоторых групп учащихся.

Тест как метод исследования (именно в этом понимании он был введен в научную деятельность) и как способ решения прикладных задач образования имеет совершенно различное значение. В научно-исследовательской деятельности он выполняет информирующую функцию, в практике образования речь идет о способе оценивания и контроля, по результатам которых делаются выводы в отношении конкретных учащихся, способные изменить их судьбу. Различия в данном случае соотносятся и с уровнем ответственности за реализацию полученных результатов.

Как определенная процедура тест имеет своей целью распознавание степени выраженности некоторого качества или свойства субъекта, его индивидуальной особенности. В связи с этим его использование требует четкого определения, что, собственно говоря, измеряется, какое качество подвергается испытанию или проверке. Применительно к образованию обычно речь идет о таких дефинициях, как «обученность», «качество преподавания», «сумма знаний», «качество знаний, умений и навыков» и т. д.

Функциональная диагностика

(от лат. *function* – исполнение, совершение) – это объективная оценка функционального состояния различных систем организма в покое и при нагрузках, а также наблюдение за динамикой функциональных изменений, происходящих под влиянием оказываемых на систему воздействий. К функциональной диагностике в широком смысле относятся любые диагностические исследования, объективно информирующие о состоянии функций различных органов и систем, в том числе и психологические. Именно функциональная диагностика дает представление об особенностях работы той или иной системы, степени и характере отклонений от нормальной деятельности, о потере или компенсации функциональной способности. В узком смысле – это самостоятельный раздел диагностики, чья задача состоит в установлении нарушения функций организма, а системообразующей категорией выступает функциональный диагноз, который характеризует функциональные возможности человека, его поведение и деятельность со стороны его видоспецифических человеческих функций в единстве общественного и индивидуального.

Соответственно, системообразующим фактором модели функциональной диагностики является функциональная недостаточность в какой-либо одной из сфер человеческой деятельности – профессиональной, свободного времени, организации быта, супружеских и сексуальных отношений, отношений с родителями, воспитания детей и формирования жизненной перспективы, а в качестве взаимодействующих систем выступает личность и актуальные воздействия окружающей среды.

Практическая организация психологической помощи

Направления, формы и виды деятельности психолога в образовании

Аутотренинг

(от греч. αὐτός – «сам», γένος – «происхождение» – англ. *autogenic training*) – метод снижения стресса и контроля над функциями организма, направленный на восстановление динамического равновесия гомеостатических механизмов человеческого организма, нарушенных по различным причинам (например, в результате дистресса или врожденной эмоциональной нестабильности).

На научной основе разработан и внедрен в психологическую практику в Германии в начале XX в. невропатологом О. Фогтом, заметившим, что некоторые пациенты способны вызывать у себя гипнотическое состояние (измененное состояние сознания), в котором они могут контролировать стресс, внутреннее напряжение, усталость, головные боли.

В настоящее время активно используется для контроля и саморегуляции своего состояния, релаксации, медитации, лечения и профилактики психофизиологических расстройств.

Методика аутотренинга основана на применении мышечной релаксации, самовнушении и аутодидактике (самовоспитании). Ее основу составляют специальные приемы (формулы) самовнушения, с помощью которых человек может внушить себе все что угодно. В некотором роде методика является «родственницей» гипнотерапии, а применительно к йоге служит ее основой, в связи с чем в йоге можно найти максимальное количество эффективных аутогенных упражнений. Наиболее элементарные среди них это упражнения на синхронизацию дыхания (например, в соответствии с сердечным ритмом), на расслабление мышечного тонуса («сильно, сильно напрягитесь, как будто вы сосулька, а теперь солнышко пригрело и сосулька начала таять, таять и течет, как теплая приятная вода»), на расширение сосудов кожного покрова («почувствуйте, как тепло разливается от кончиков пальцев ваших ног и поднимается по икрам к коленям и т. д.»), нормализацию сердцебиения («дышим ровно и спокойно»), на ослабление головной боли (упражнение «холодный лоб»).

В. Люте (W. Luthe, 1969) выделяет пять категорий формул аутотренинга:

1) *нейтрализующие* – культивируют безразличие к раздражающему фактору (например, установка «пыльца все равно» при аллергии);

2) *усиливающие* — активизирующие скрытые мыслительные процессы («я проснусь, когда захочу в туалет» – при энурезе);

3) *абстинентнонаправленные* – снимающие аддиктивную зависимость («я никогда не выпью ни капли спиртного»);

4) *парадоксальные* – использующие эффект «обратного действия» формул внушения;

5) *поддерживающие* – самые мягкие, стимулирующие развитие положительных качеств личности («я самая обаятельная и привлекательная»).

Во время аутотренинга содержание произносимого текста делится на две части. Первая часть аутотренинга направлена на расслабление организма. Вторая – состоит из тех слов, которыми необходимо зарядиться – это так называемая «формула – цель».

В зависимости от того, с какой целью проводится аутотренинг, подбираются соответствующие слова. Если проводится самовнушение, то проговаривать их лучше про себя. Естественно, что словесные формулы необходимо выучить наизусть, чтобы во время аутотренинга не отвлекаться на припоминание.

Итак, например, если человек сильно перенервничал и хочет быстро и очень эффективно снять эмоциональное напряжение, то текст аутотренинга может быть такой.

1. Я отдыхаю. Расслабляюсь. Чувствую себя свободно и легко. Я спокоен. Я спокоен. Я спокоен. Все тело расслаблено. Мне легко и приятно. Я отдыхаю.

2. Расслаблены мышцы правой руки. Расслаблены плечо, предплечье, кисть, пальцы. Расслаблены мышцы левой руки. Расслаблены плечо, предплечье, кисть, пальцы. Обе руки расслаблены. Они лежат неподвижные и тяжелые. Приятное тепло проходит по рукам. Я спокоен.

3. Расслаблены мышцы правой ноги. Расслаблены мышцы бедра и голени. Расслаблены мышцы левой ноги. Расслаблены бедро и голень. Обе ноги расслаблены. Чувствую тяжесть ног. Я спокоен. Я спокоен.

4. Все тело расслаблено. Расслаблены мышцы спины. Расслаблены плечи. Расслаблены мышцы живота. Голова лежит свободно и спокойно.

5. Все тело расслаблено. Чувствую себя легко и непринужденно. Мне приятно. Я отдыхаю.

6. Я отдохнул. Чувствую себя освеженным. Чувствую легкость во всем теле. Чувствую бодрость во всем теле. Хочется встать и начать действовать. Открываю глаза. Я полон сил и бодрости. Встаю!

После аутотренинга надо быстро и энергично подняться. Сделать резкий и глубокий вдох.

Информационносемантическая основа психологической практики

сложная ориентировочная основа со своей структурой и уровнями, в которой свойства и признаки различных явлений действительности образуют многообразные взаимосвязи с параметрами психической системы. Это своего рода матрицы-решетки, отображающие возможные причинно-следственные взаимосвязи в сжато-обобщенной форме, которые позволяют понять сущность, значение и происхождение наблюдаемых явлений. Их невозможно получить извне. Они являются аккумуляцией различных областей психологического знания, обеспечивая обработку информации в ходе психодиагностического процесса. Индивидуальная семиотическая структура формируется на основе общей структурной схемы, систематизирующей и упорядочивающей психологические знания по определенному принципу. Второй составляющей этого процесса служит необходимость ее применения к конкретным диагностическим случаям, когда появляется возможность понимания связей симптомов – отклонений и причин, их вызывающих, и создания индивидуального ранга вероятностей основных признаков.

Структура информационно-семантической основы деятельности психолога имеет двухуровневую организацию, включающую базовый (типичные обобщенные представления о феноменологических – внешних и причинных – внутренних переменных) и оперативный (новые открываемые причинно-следственные взаимосвязи) слои. Индивидуальное своеобразие базового уровня обусловлено особенностями психолого-педагогической подготовки специалиста образования (научными школами и подходами, понятийным аппаратом), в то время как оперативного – содержанием образовательных ситуаций и персональной классификацией педагогических проблем (психолого-педагогической симптоматологией).

Куклотерапия

частный метод арттерапии (терапии искусством), предусматривающий коррекцию психологических проблем (чаще всего детских) средствами кукольного театра. Он базируется на трех основных понятиях: «игра» – «кукла» – «кукольный театр». Ключевым приемом служит использование идентификации и обособления как основных механизмов развития личности – куклами проигрываются этюды по специально разработанным сценариям, отражающим индивидуальные проблемы конкретного человека. Идентифицируя себя с определенным образом, человек в условной ситуации проецирует свой внутренний мир и испытывает реальные чувства, диагностируемые, направляемые и корректируемые

психотерапевтом.

- Как психологическая практика куклотерапия используется уже не одно столетие. Достоверно известно, что еще в 1926 г. невропатолог Малколм Райт из Уэльса использовал кукол и кукольный театр для снятия неврозов, связанных с прививкой, у детей.

- Кукла выступает промежуточным объектом взаимодействия психолога и клиента (ребенка и взрослого). Одевая на руку куклу, человек «передает» ей с радостью свои лучшие чувства, забывая о проблемах и страхах, открывая в себе скрытые резервы. Именно в этом удивительном перевоплощении состоит основной принцип куклотерапии – принцип «переноса доминанты».

- И для клиента, и для психолога кукла дает много возможностей. Кукла в руках пациента – это ширма, за которой можно спрятаться, отделиться от самого себя и раскрыться. Кроме того, кукла отвлекает клиента от серьезности процесса психотерапии и позволяет ему расслабиться и раскрыться, т. е. предоставляет специалисту возможность интенсифицировать процесс и безболезненно перевести его в русло оказания психологической помощи. Психолог может прятаться за куклу. Например, очень больших кукол (похожих на «медицинских клоунов») используют при работе с детьми-инвалидами и неоперабельными больными. Куклы осведомляются о самочувствии, шутят, поют и танцуют.

Можно выделить следующие функции, которые выполняет куклотерапия:

- коммуникативную – установление эмоционального контакта, сплочение группы, объединение в коллектив;

- релаксационную – снятие эмоционального напряжения;

- воспитательную – психокоррекция, проявление личности в игровых моделях жизненных ситуаций;

- развивающую – развитие психических процессов (памяти, внимания, восприятия и т. д.), моторики;

- обучающую – обогащение информацией об окружающем мире.

В рамках куклотерапии существует несколько вариантов работы.

Для индивидуальной работы может быть организован своеобразный «театр одного актера». В таком случае предлагается выбрать куклу, скрыться за ширму и вести диалог как бы от ее лица. Многие поведает уже сам выбор куклы пациентом. Скажем, зайка может говорить о страхах, волк – об агрессивности, а выбор «непонятной фигуры с глазами», возможно, потребует перехода к глубинной психоаналитической психотерапии. В процессе сеанса психотерапии кукла может быть сменена на другую, могут меняться роли и декорации.

- В групповом процессе (5–6 человек в группе) чаще всего используется постановка. Т. Шишова и И. Медведева так описывают свой опыт работы с группой детей. К каждому занятию дети готовят дома два этюда. В первом этюде на начальных занятиях ребенок проигрывает знакомые ситуации (позаботился о заболевшей маме; как прошел день в детском саду и т. п.) – это помогает уточнить проблемы ребенка. Позже задания становятся сложнее и интереснее: надо найти выход из затруднительного положения или помочь героям сказки, в которую он попадает. Во втором этюде используется перчаточная игрушка – Собака. Этюды про Хозяина и Собаку – очень интересный и эффективный прием. Собака воплощает основной характерологический порок ребенка («патологическую доминанту»). Как правило, Собаку в этюдах играет мама, показывая с ее помощью поведение ребенка, а Хозяин – это идеальная личность ребенка. Хозяин, воспитывая свою Собаку (его роль играет ребенок) и помогая ей правильно себя вести, воспитывает сам себя.

Пример.

Этюд 1. «Необитаемый остров» (начало)

Алеша и мама попадают на необитаемый остров (как? – придумать поинтересней). Показать, как мама волновалась и как Алеша успокаивал ее. Алеша придумал, как сделать шалаш, удочку. (Что еще?) Что придумали мама и Алеша вместе, чтобы

обустроить их жизнь на острове?

Однажды вечером, когда мама и Алеша легли спать, рядом с их жилищем вдруг появились дикие звери, они грозно рычали. Маме стало страшно, но Алеша придумал, как отпугнуть зверей. (Что придумал Алеша?) Звери испугались и ушли. Утром мама похвалила и поблагодарила Алешу за мужество и находчивость.

Этюд 2. «Соревнования»

Однажды Алеша с Дружком собрались идти на собачьи соревнования, но Дружок вдруг решает не идти, он боится проиграть. Алеша долго уговаривает его, но безрезультатно. Наконец, Алеше удается изменить ситуацию. (Что придумал Алеша?) Показать, как проходили соревнования и как Дружка награждают медалью.

(Пусть Алеша, по возможности, сам придумает, как удалось изменить ситуацию. Мама – в роли собаки.)

Задание маме.

- «Лестница достоинств» (описать хорошие качества ребенка, расположив их в порядке значимости).
- Опишите, как Алеша реагирует на трудности, неудачи, от каких трудностей он старается уйти, что он при этом говорит и какова ваша реакция в этих случаях.

Структура занятия, где используются театральные постановки с куклами, примерно выглядит так.

1. Начало занятия включает: ритуал приветствия, выполняющего функции установления эмоционально-позитивного настроения на занятие. Приветствие может быть лично-ориентированным (адресованным каждому участнику занятия, для выделения его значимости) и обращенным ко всей группе (объединяющим детей в единое целое), что способствует формированию чувства принадлежности к группе.

2. Разминка. Ее задача – сбросить инертность физического и психического самочувствия, «разогреть» интерес и привлечь внимание ребенка к совместному творчеству, настроить детей на активную работу в партнерстве.

3. Основная часть. В основную часть занятия входит импровизация на тему какой-либо сказки. Отрабатывается тема этюдным методом. После распределения ролей дети в образах своих героев разыгрывают небольшие сценки в предлагаемых педагогом обстоятельствах, что позволяет лучше понять характеры героев и найти более глубокие краски для создания образа.

4. Заключительная часть направлена на закрепление приобретенного опыта и эмоционального состояния детей.

5. Окончание занятия – своеобразное подведение итогов, разбор того, что было усвоено на занятии.

Куклотерапия не обязательно подразумевает постановку. В терапевтическом процессе может быть использована одна или несколько кукол. Так, например, сеанс создания плоскостной куклы, похожей на страх пациента, является эффективным средством психологической помощи. Плоскостная кукла вырезается из плотного картона и подвешивается на нитку (или изготавливается из кусочков материала и одевается на палец), и с ее помощью человек получает возможность управлять своим страхом. Тряпичную куклу сделать очень легко. Материал: кусочек льняной или хлопчатобумажной ткани, квадрат белой ткани размером с носовой платок, пара-тройка пестрых лоскутков, нитки. Далее:

1. Сворачиваем льняную ткань в трубочку.

2. Кладем ее на середину квадрата из белой ткани по диагонали. Сверху ткань загибаем, заворачиваем в нее часть льняного валика. На треть от края перетягиваем все ниткой – получилась шея и голова.

3. Два угла привязанной к валику ткани свободно болтаются по бокам – это руки. Перевязываем их на концах, так, чтобы вышли ладошки. Середину туловища обматываем свободной частью белой ткани и фиксируем нитками место талии.

4. На лысую голову повязываем платочек – первый пестрый лоскуток, из второго делаем юбочку. Из третьего, самого маленького, – фартук.

- Для развития эмоциональной сферы возможно использование набора однотипных кукол с разными выражениями лица: грусть, радость, спокойствие, гнев, страх, удивление. Клиент надевает на руку одну куклу, потом другую и с соответствующими интонациями произносит нейтральные фразы типа «Добрый день» или «Который час?»

- В силу своей универсальности куклотерапия может использоваться в разных направлениях психотерапии: психодраме, игротерапии, сказкотерапии и т. д., где предполагается «отыгрывание» (театральное начало) болезненных для пациента ситуаций и поиск оптимальных жизненных «ролей». В психодраме буквально организуются импровизированные спектакли, в игротерапии эти же задачи решаются в процессе обычной детской игры, а в сказкотерапии пациента «вписывают» в философскую сказку со счастливым концом. Кроме того, стоит отметить, что уже с первых занятий человек оказывается трижды психологически защищен. Во-первых, ширмой, за которой можно спрятать свое смущение, неуверенность и как бы остаться наедине с собой. Во-вторых, перчаточной куклой на руке (либо какой-то другой), которая представляется ему самостоятельной «фигурой» или личностью, способной взять на себя его проблемы, что содействует самовыражению и самопознанию. В-третьих, специфика кукольного театра облегчает перенос внутренних переживаний на символический объект.

Оптимизация состояния

коррекция психического состояния человека на уровне эмоций, чувств и настроения, регуляция эмоциональной нестабильности и функциональных отклонений в работе психической системы (см. *Тренинг и Аутотренинг*).

Психологическая коррекция и развитие

вид профессиональной деятельности психолога по устранению и преодолению имеющихся недостатков в поведении и деятельности учащегося, а также по формированию его личности.

Специфика коррекционно-развивающей работы в школе состоит в том, что она ориентирована на цели и задачи образовательного процесса, обусловлена им. Поэтому большая часть коррекционно-развивающих программ адресно ориентирована на отстающих или недисциплинированных школьников, так называемых «трудных» учащихся. Их эффективность напрямую связана с содержанием и требованиями учебно-воспитательного процесса, т. е. такая программа должна ориентироваться на педагогический процесс и быть составной частью обучения, воспитания и развития личности в системе образования.

Другим аспектом коррекционно-развивающей работы в образовании выступает необходимость максимально возможного раскрытия способностей ребенка. В связи с чем важно разработать такой комплекс мероприятий, который бы позволил бы продуктивно развиваться, выходить на новый уровень достижений, актуализировал его психологический потенциал и определял новые перспективы личностного роста.

Психологическая профилактика

один из видов профессиональной деятельности психолога, включающий комплекс мероприятий, направленный на предотвращение у людей возникновения нарушений, их обострений, социально-психологической и личностной дезадаптации. В работе психологической службы образования речь может идти о сохранении психического здоровья ребенка и предупреждении различных нарушений в его развитии, которые могут быть связаны с тем или иным неблагоприятным воздействием условий обучения. Это означает,

что главным смыслом психопрофилактики в школе является правильное и своевременное распознавание индивидуально-психологических особенностей обучающегося с целью: а) предупреждения возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии учащихся, а также отклонений в их деятельности и поведении; б) создания психологических условий, максимально благоприятных для развития; в) препятствие усугублению уже имеющихся недостатков.

Д. Б. Эльконин считал, что только контроль динамики психического развития детей, обучающихся и воспитывающихся в образовательных учреждениях, позволяет создавать оптимальные условия для реализации возможностей обучающихся, устанавливать правильное направление их развития и раскрытия способностей (Д. Б. Эльконин, 1994, с. 66). Такой профилактический комплекс мероприятий ориентирован на предотвращение у учащихся дезадаптационных проявлений на социальном и личностном уровнях (Ю. Г. Демьянов, 1999), сохранение психологического здоровья ребенка и поддержку его успешности в процессе обучения. Таким образом, психопрофилактическая работа напрямую связана с решением задач *прогноза* эффективности обучения и воспитания, позволяя сделать вывод о будущем состоянии школьника на уровне индивидуальных особенностей психики или на уровне важных параметров его деятельности. Психологически обоснованный образовательный процесс должен строиться таким образом, чтобы неблагоприятные варианты развития личности, трудности обучения и поведения не имели бы почвы для возникновения. Следствием профилактической работы может выступать создание условий для эффективной адаптации к учебному процессу и выработки дифференцированных рекомендаций обучения школьника, связанных с видами учебной деятельности, режимом, условиями, стилем обучения, дозировкой, способами организации и т. д.

Основными принципами психопрофилактической работы в рамках психологического сопровождения в школе выступают (Н. Л. Коновалова, 2000, с. 216):

1. Раннее вмешательство, подразумевающее выявление потенциально проблемных для школьного обучения сторон психического развития ребенка или уже имеющихся минимальных отклонений так называемой первичной природы, когда дезадаптивные механизмы еще не сформированы.

2. Преемственность в организационной системе психолого-педагогического сопровождения, соответствующая этапам психического развития ребенка. В этом случае процесс возрастного развития оказывается не только под контролем специалиста, но и включенным в систему последовательных взаимосвязанных мероприятий, направленных на формирование адаптационного потенциала при прохождении через кризисные периоды. Кроме того, преемственная организация профилактической работы позволяет отследить эффективность психопрофилактических мероприятий каждого этапа возрастного развития на последующих этапах.

3. Приоритетность психопрофилактических мероприятий для детей с имеющимися минимальными нарушениями. Такие дети должны стать в первую очередь объектами психологического сопровождения.

4. Компетентность специалиста, осуществляющего психологическое сопровождение. Важно, чтобы специалист ориентировался во всех направлениях возможных нарушений развития ребенка, в общей, специальной и педагогической психологии, в детской невропатологии и психиатрии, а также владел знаниями по психической адаптации и дезадаптации школьника.

Реализация принципов *психопрофилактической* работы в образовании возможна через интеграцию психологического и педагогического знания, позволяющую создать систему (комплексную программу) изучения ребенка как развивающейся личности (С. Н. Костромина, 2002), т. е. через создание комплексной профилактической диагностической программы. Цель такой программы – сохранение психологического здоровья детей, обеспечение благоприятных условий обучения и поддержку успешности обучения и воспитания. С одной стороны, она демонстрирует индивидуальные особенности каждого

ребенка, а с другой – дает возможность для своевременной помощи (коррекционной работы) в том случае, если таковая будет необходима (есть запрос или получены соответствующие результаты психологического обследования).

В целом содержание психопрофилактической работы в школе включает:

1) отслеживание соблюдения условий обучения и воспитания, необходимых для нормального психического развития и формирования личности на всех ступенях (в начальной, основной и старшей школе);

2) работу по предупреждению психологических перегрузок, вызванных многочасовым пребыванием в одном и том же коллективе, напряжением при освоении учебных программ;

3) поддержку благоприятного психологического климата, оптимизацию общения учащихся, педагогов и родителей; создание условий для доверительного общения и конструктивного взаимодействия;

4) предупреждение возможных осложнений при поступлении в школу и переходе из начальной школы в среднюю, а также при смене этапов возрастного развития, предполагающих решение новых задач становления личности.

Примерный план профилактической психодиагностической программы приведен в Приложении.

Психологическая служба (ПС)

1) структурное подразделение учреждения, основной функцией которого является оказание психологической помощи его членам посредством разнообразных видов деятельности (психологическое консультирование, психологическая профилактика, психодиагностика, развитие и коррекция, психотерапия и т. д.); 2) система психологического сопровождения деятельности различных социальных институтов (производство, медицина, образование, культура, спорт, правоохранительные органы).

В сфере образования работа ПС направлена на оказание психологической помощи всем субъектам образовательного процесса – обучающимся (детям и подросткам), педагогам и родителям.

В отличие от зарубежной ПС, где центральными и исторически сложившимися функциями является психологическое измерение и оценка способностей и достижений обучающихся, в отечественной психологической практике работа специалистов ПС наиболее часто связана с решением таких вопросов, как: а) выявление разнообразных трудностей, возникающих в образовательном процессе (и прежде всего трудностей обучения, поведения или общения); б) преодоление (психологическая интервенция) и профилактика отклонений в интеллектуальном и личностном развитии обучающихся, обеспечение развития здоровой личности; в) консультирование в решении возникших проблем, конфликтных ситуаций или ситуаций, связанных с выбором или самоопределением (например, профессиональным).

● Основными задачами ПС в образовании являются:

1) определение психологической готовности детей и подростков к смене социальной ситуации развития (кризисные и переломные моменты в жизни), к которым в первую очередь относятся поступление ребенка в школу, переход из начальной школы в среднюю, проблемы личностного и профессионального самоопределения;

2) выявление проблем адаптации к условиям обучения и воспитания на разных этапах и организация психологической помощи в случае возникших затруднений;

3) разработка и реализация коррекционных и развивающих программ с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, их возрастных возможностей и резервов, обеспечение условий для развития личности в образовательной среде;

4) преодоление психологических причин отставания в учении и трудностей в поведении, включая:

● своевременное выявление неблагоприятных внутренних и внешних условий развития с целью предупреждения отставания;

- выявление существующих форм нарушений, приводящих к приспособлению в образовательной среде на сниженном или искаженном функциональном уровне;

5) мониторинг психологического климата образовательной среды, его безопасности и комфорта, оперативное разрешение конфликтных ситуаций и нарушений в межличностных отношениях обучающихся, педагогов и родителей;

6) консультирование (индивидуальное и групповое) всех участников образовательного процесса по разнообразным проблемам обучения, воспитания, психологического состояния, жизненного и профессионального самоопределения;

7) психологическое обеспечение образовательного процесса на уровне отбора содержания учебного материала, средств, стратегий обучения и стиля преподавания, участия в составлении программ обучения и воспитания, дидактических и методических материалов, а также оценки их эффективности.

- Решение основных задач психологической службы происходит на нескольких функциональных уровнях и во многом определяется возникшей психодиагностической ситуацией. Первый уровень предполагает групповые и массовые обследования обучающихся, на основании которых решаются вопросы психологической оценки и измерения разнообразных индивидуальных особенностей, имеющих значение для последующего обучения и воспитания. Чаще всего такая работа происходит в ходе психологического мониторинга с целью предупреждения разнообразных нарушений или последующей дифференциации (например, с целью профиликации обучающихся или аттестации работников). На втором уровне работа связана с конкретным человеком (обучающимся, родителем или педагогом), у которого имеются явные проблемы и которому требуется психологическая помощь и поддержка. Третий уровень предполагает психологическое консультирование всех нуждающихся конкретного образовательного учреждения с целью психологического благополучия и гармоничного развития личности.

С точки зрения организационной модели ПС в сфере образования может реализовываться в двух вариантах.

1. Работа одного или нескольких психологов непосредственно в образовательном учреждении. Профессиональная деятельность одного психолога обычно включает все направления работы и строится под руководством администрации учреждения, а также координации с районным Психолого-педагогико-медико-социальным центром (ППМС-центром). Организационно-управленческое взаимодействие нескольких специалистов ПС может быть как горизонтальным, так и вертикальным (иерархическим). При горизонтально организованной психологической службе функционал сотрудников четко разграничен и связан либо с конкретным контингентом, либо конкретным видом деятельности. Например, один из психологов полностью обеспечивает решение психологических задач на уровне начальной школы, другой – на уровне основной, третий – старшей. Или один специалист отвечает за диагностику и профилактику, другой – за психологическое консультирование и коррекционно-развивающую работу. Каждый из психологов непосредственно подчиняется руководителю образовательного учреждения. При вертикальной организации в службе присутствует начальник (руководитель) службы, в функционал которого помимо обязанностей по оказанию психологической помощи входят управленческие задачи, в частности такие, как определение целей и задач ПС, распределение поручений сотрудникам и определение круга их должностных функций, контроль за исполнением и т. д. Руководитель ПС является сотрудником администрации образовательного учреждения и на соответствующем уровне имеет полноправный голос в принятии управленческих решений, касающихся его деятельности.

2. Работа психологов в районном (городском) ППМС-центре. В этом случае психологическая помощь учителям, родителям или обучающимся оказывается при направлении их в конкретный ППМС центр, курирующий образовательное учреждение. Кроме того, по запросу образовательного учреждения выездная группа психологов может на месте решать поставленные перед ними задачи. Например, организация циклов лекций для

родителей или обучающихся, организация постоянно действующих психологических семинаров для педагогов, консультирование по разнообразным проблемам воспитания или обучения.

Основной плюс первой модели состоит в том, что психолог (и психологическая служба в целом) непосредственно включен в образовательный процесс, имеет возможность сочетать анализ проблем и поведение ребенка в реальных жизненных условиях с углубленным изучением его индивидуально-психологических особенностей, воплощает свои решения и рекомендации, отмечая изменения, которые произошли, и получая обратную связь о результативности своей деятельности. Находясь рядом с участниками образовательного процесса, психолог может оперативно реагировать на события и оказывать полноценное содействие психологическому развитию каждого. Вторая модель в большей степени соответствует оказанию экстренной или плановой психологической помощи, когда необходимо решить либо срочные проблемы (недисциплинированность, конфликт и т. д.) или трудоемкие задачи (адаптация первоклассников к школе, определение готовности перехода всех обучающихся из начальной школы в среднюю, профилизация обучающихся и др.). К сожалению, эффективность психологической помощи при второй модели ограничена оторванностью от учебно-воспитательного процесса и знания атмосферы и особенностей образовательного учреждения (контингента, образовательных программ, педагогического коллектива), а также тем, что многие программы психологического обследования, «спускаемые свыше» (от ППМС центра, районного/городского отдела образования) не отвечают потребностям самого учреждения, педагогов, родителей и обучающихся.

Психологическая экспертиза

вид деятельности психолога, требующий соотнесения определенных психологических особенностей с условиями организации, содержанием, структурными компонентами конкретного вида деятельности. Основное отличие ситуации экспертизы в сфере образования состоит в доминировании административного контроля в ходе волеизъявления о необходимости экспертизы и внедрении результатов экспертного заключения в образовательную практику. Психолого-педагогическая диагностика в данном случае выступает в качестве объективизирующей основы, связывающей психические функции человека и выполняемую деятельность. Кроме того, появляется возможность сравнительного анализа развивающего эффекта различных систем воспитания и обучения с целью выработки рекомендаций для оптимизации образовательного процесса и повышения его эффективности.

Чаще всего психологическая экспертиза в образовании связана с содержанием дидактических и методических материалов, учебных программ, учебников, а также качеством контрольных и проверочных заданий тестового характера (так называемых тестов достижений).

Психологический мониторинг

система постоянного (непрерывного) отслеживания с помощью разнообразных средств психологического измерения и оценки процесса личностного развития учащегося (ребенка), создание банка психологических данных на каждого учащегося (ребенка), на основе которого возможно прогнозирование дальнейшего хода психического развития и успешности деятельности.

В самом общем виде под мониторингом понимают наблюдение, оценку и прогнозирование состояния системы (окружающей среды, образовательного процесса, механической системы). Его главными особенностями являются: а) системный характер, б) фиксирование реальных текущих признаков объекта и в) протяженность во времени. Таким образом, мониторинг выступает по сути синонимом понятий «**систематическое**

наблюдение», «оперативное наблюдение».

Психологический мониторинг в сфере образования предполагает получение информации об учащемся, лежащей в области внутреннего, скрытого, и относящийся к тем особенностям психической организации ученика, которые влияют на успешность освоения им содержания образования. Ее получение является неотъемлемой частью информационного сопровождения учебно-воспитательного процесса, с помощью которого отслеживаются показатели особенностей развития: а) в познавательной сфере ребенка (восприятие, память, внимание, мышление, речь, воображение), б) в сфере учебной деятельности (умение ориентироваться на образец, умение действовать по правилу, умение ориентироваться на систему требований, умение принять учебную задачу, умение планировать свои действия, умение контролировать и оценивать свою работу); в) в мотивационной сфере; г) в эмоционально-волевой сфере (уровень тревожности, активности, произвольности, агрессивности, удовлетворенность различными сторонами образовательного процесса и др.); д) в личностной сфере (самооценка, потребность в достижении, уровень коммуникации, ценностные ориентации, уровень притязаний, черты характера, акцентуации и т. д.).

Основными целями психологического мониторинга выступают:

1. *Сохранение* психического и психологического здоровья школьников за счет своевременной диагностики возникающих в процессе обучения трудностей.

2. *Контроль* за ходом психического развития для предупреждения и преодоления имеющихся или возможных отклонений в развитии школьника.

3. *Создание* оптимальных условий школьного обучения для каждого ребенка, обеспечивающих эффективное развитие его личности.

4. *Раннее вмешательство*, подразумевающее выявление минимальных отклонений, когда дезадаптивные механизмы еще не сформированы.

5. *Приоритетность* поддерживающих профилактических мероприятий для детей с минимальными отклонениями в психологическом развитии.

● 6. *Преемственность* в организационной системе психолого-педагогического обеспечения успешного обучения в начальной школе, а также ее соответствие этапам психического развития школьников.

● 7. *Активное включение* психолога в образовательный процесс, позволяющий обеспечить оперативное взаимодействие с учениками на уровне их субъективных проблем.

● 8. *Гуманизация* образовательной среды, в которой должно быть сформировано отношение к ребенку как к личности.

● 9. *Компетентность* специалистов, участвующих в программе по психологическому мониторингу. Важно, чтобы специалисты ориентировались во всех направлениях возможных нарушений ребенка, а также владели знаниями по психической адаптации и дезадаптации школьника.

10. *Создание целостной системы* изучения ребенка как развивающейся личности в образовательной системе, проектирование индивидуальной психологической и педагогической траектории учащегося (ребенка).

Центральное место в организации психологического мониторинга занимает психологическая диагностика. Однако психологический мониторинг не может быть сведен только к психодиагностике. Системность, преемственность, периодичность и целостность мероприятий, образующих программу психологического мониторинга, подразумевает эффективный комплекс психологических средств и технологий, реализуемых в определенной последовательности, наполняемых строго отобранным содержанием и позволяющих гибко и действенно получать психологическую информацию.

Основаниями для создания программы психологического мониторинга в школе выступают общетеоретические принципы деятельности специалистов, направленной не на отбор детей, а на контроль за ходом их психического развития, которые были выдвинуты Д. Б. Элькониным. Он считал, что подобная работа должна, прежде всего, соответствовать адресуемой возрастной группе и содержать ее основные возрастные особенности, поскольку

каждый возрастной период характеризуется совершенно специфической социальной ситуацией развития.

С этой точки зрения, психологический мониторинг в школе должен учитывать наличие нескольких переходных периодов, во время которых количество факторов риска возникновения нарушений существенно увеличивается: *момент поступления ребенка в школу* (предобучение и адаптация к школе), *время его перехода из начального звена обучения в среднее и период адаптации к новым требованиям, начало периода личностного (7 класс) и профессионального (9 класс) самоопределения*. В эти периоды обычно ярко проявляются наиболее важные формы отклонений, таких как:

1) школьная неуспеваемость, базирующаяся, в первую очередь, на недоразвитии познавательной деятельности или неготовности к смене ведущего типа деятельности, невозможности ее формирования из-за различных дефектов развития;

2) школьная недисциплинированность, отражающая неадекватные способы компенсаторного реагирования ребенка на те или иные затруднения школьной жизни.

Решение задач психологического мониторинга также носит комплексный характер и предполагает совместное участие специалистов, кооперацию их активности. **Администрация школы (директор)** координирует и направляет программу психологического мониторинга с учетом специфики образовательного учреждения и основных задач школьного обучения. **Методист** согласует учебные планы и образовательные программы с условиями, возможностями и особенностями психологического развития школьников на уровне конкретных классов. **Классный руководитель** активно взаимодействует со школьниками в образовательном процессе и отслеживает особенности учебной деятельности каждого ребенка, возникающие трудности обучения или симптомы неблагополучного развития ребенка. **Педагоги школы** адаптируют образовательные программы, учебные планы и свою педагогическую деятельность с учетом специфики класса и психологических особенностей детей. **Психолог** разрабатывает и реализует программу психологического мониторинга на основе требований школы, типичных трудностей, возникающих в образовательном процессе, и закономерностей психического развития школьников на данном возрастном этапе. **Медицинский работник** отслеживает состояние здоровья учащихся и своевременно выделяет «группу риска» – детей, для кого должны быть созданы щадящие условия обучения. **Валеолог** обеспечивает соблюдение условий сохранения физического и психологического здоровья детей в процессе обучения. **Логопед** работает над устранением различных недостатков в развитии речи школьника как одной из основных сфер психического развития, обеспечивающих успешность обучения. **Социальный педагог** своевременно информирует об условиях жизни ребенка и различных изменениях в его социальной ситуации развития. **Дефектолог** дает заключение о природе возникших отклонений в развитии школьников как обратимых (психологического характера), так и необратимых (органического происхождения), определяет степень этого отклонения и необходимость оказания медицинской помощи.

Психологический прогноз

профессиональный вид деятельности психолога, целью которого является формулирование вывода о будущем состоянии человека на уровне индивидуальных особенностей психики или на уровне практически важных параметров его деятельности с опорой на полученную в процессе психодиагностического обследования информацию.

В образовании прогнозирование «будущего состояния» чаще всего направлено на предупреждение возможных нарушений в развитии или описание возможных вариантов усугубления уже имеющихся недостатков, если не будут созданы условия для их преодоления. Решение вопросов выбора учебного заведения, обучающей программы, дифференциации обучения неразрывно соединено с необходимостью установления особенностей развития и выявления потенциальных возможностей каждого учащегося для

соответствующего типа обучения с целью прогнозирования «будущего состояния». Таким образом, можно сказать, что и прогноз часто является составляющей частью профилактической работы.

Психологическое консультирование

вид практической работы психолога, состоящий в оказании помощи и поддержки при решении тех проблем, с которыми к нему обращаются учителя, учащиеся или родители. Консультация может касаться как непосредственных затруднений участников образовательного процесса, так и носить опосредованный характер – подразумевать получение психологической помощи в решении проблемы другого, в которой он сам является косвенным участником (например, обращение родителей по проблеме неуспешности ребенка или обращение учащегося по проблеме развода родителей).

Психологический смысл консультации состоит в том, чтобы помочь человеку самому решить возникшую проблему. Только таким образом он сможет накапливать опыт решения подобных проблем в будущем. Самое трудное при этом – определить истинную проблему и установить причины, ее породившие, поскольку формулируемый запрос очень часто представляет собой субъективное понимание затруднения и не отражает реальной картины неблагополучия. Принцип, которым должен руководствоваться психолог во время консультации, – максимальное содействие психическому и личностному развитию учащегося, его благополучию и безопасности.

- Ситуация психологического консультирования в образовательной практике в отличие от ситуации аттестации, мониторинга психологического обследования или отбора является добровольной, рекомендательной процедурой и носит сугубо индивидуальный характер, поскольку обычно возникает, когда проблема «созрела». Она предполагает добровольное обращение к специалисту и активное участие в выработке решения и его реализации в дальнейшем (консультация родителей, учащихся, педагогов по вопросам обучения, воспитания, развития, профессионального самоопределения, становления и т. д.). При этом, в зависимости от возраста, ее инициатором может быть как взрослый (родитель или учитель, что характерно для начальной школы и первых лет обучения в основной школе), так и школьник (чаще всего старшеклассник). Задача психолога – помочь обратившемуся к нему за помощью человеку решить его проблему, которая его тревожит и которую он сам решить не в состоянии. Самое трудное в ситуации консультирования – определить истинную проблему, установить причину, породившую ее.

- Независимо от возраста и инициатора включение школьника в консультационный процесс должно быть тактичным и ненавязчивым, используемые методы – разнообразны, а стратегия оказания помощи – гибкой. Возможно как построение отношений консультанта и консультируемого по вертикали (в рамках директивной стратегии консультирования, реализующейся на основе заранее продуманного плана), так и по горизонтали (в контексте недирективной стратегии на основе партнерских отношений). Выбор стратегии консультирования определяется тем, что позволит ему успешнее решить возникшие проблемы. Основными трудностями и препятствиями процесса психологического консультирования в школе выступают: а) стремление психолога быстро и во что бы то ни стало помочь, необоснованная ответственность за решение проблемы, в то время как задача психолога помочь человеку самостоятельно решить возникшую проблему; б) активное «советование» и поучение других «как правильно» развивать, обучать и воспитывать; в) уверенность родителя или педагога в том, что виновником проблемы является учащийся; г) сопротивление родителей и педагогов активному вовлечению в продуктивное решение проблемы, пассивная позиция и перекалывание ответственности при принятии решения на другого; д) перевод диалога в новую плоскость, погружение в сферу бытовых проблем и супружеских отношений, не касающихся проблем ребенка, вопросов учебно-воспитательного процесса.

- Практика психологического консультирования старшеклассников показывает, что для них наиболее эффективный метод работы – диалог и равноправные, уважительные отношения. Это связано с тем, что существенную часть консультативной работы с девушками и юношами, а иногда и подростками, составляет проработка вопроса, глубоко затрагивающего личность школьника, его интересы, ценности, установки по отношению к миру, к себе и другим людям. В связи с этим содержание общения должно быть направлено на стимулирование внутреннего диалога, перевод его во внешний с обсуждением «вечных вопросов», таких как место человека в мире, жизненный путь личности, смысл существования, общечеловеческие ценности, адресуемых «Я» школьника. Важно, чтобы в ходе консультирования по личной проблеме школьника происходило соприкосновение с уникальной позицией другого человека (психолога, учителя, родителя), понимание ограниченности видения собственного «Я», определение перспектив своего развития.

- Психологическое консультирование учителей и родителей по вопросам обучения и воспитания детей и подростков часто связано с потребностью взрослого либо получить совет в решении возникших или потенциальных проблем, либо подтверждение правильности занимаемой позиции, используемых методов воспитания и способов общения с ребенком. Задача специалиста в ходе такого взаимодействия состоит в том, чтобы взрослый понял необходимость совместного участия всех заинтересованных сторон. Решение проблемы напрямую связано с интеграцией в процесс самого школьника, его активным включением в преодоление сложившейся ситуации. Ни один из специалистов образования или родителей не способен единолично решить весь спектр возникающих в учебно-воспитательном процессе проблем и ситуаций. Требуется кооперация активности и родителей, и учителей, и учащегося. В этом случае происходит преобразование разделенной ответственности в **совместную**, что выступает условием выработки адекватного решения, имеющим ценность в образовательном процессе. Совместная ответственность детерминирует условия психологического консультирования не в форме разделения труда, а в форме *сознательно организованного сотрудничества*, когда каждая из сторон заинтересована не только в получении решения или совета. Поэтому психолога и учителя следует рассматривать как специалистов в своих областях, сотрудничество с которыми позволяет соединить знания и открывает богатые творческие возможности для решения проблемы. Не последнюю роль в этом взаимодействии играет родитель, который как никто знает историю развития ребенка.

В то же время психолог может помочь решить проблему *только тому*, кто обратился за помощью, даже если повод для консультации связан с другим участником образовательного процесса. Если во время консультации родитель осознал причину своей неудачи в общении с ребенком, значит он решил *свою* проблему. В результате итогом психологического консультирования взрослого может стать прямое или *опосредованное* (латентное) влияние на каждого участника консультативного процесса, способствуя изменению не только того, кто является «объектом запроса», но и других участников. Совместное решение способно стать сигналом о необходимости преобразования собственной активности по отношению другому, например педагога по отношению к учащемуся, к пониманию психологической сущности возникающих проблемных ситуаций, обеспечить проникновение во внутренний мир «Другого Я».

Одновременно с этим ценностно-смысловой уровень саморегуляции профессионального действия в ситуации психологического консультирования ставит психолога в субъектную позицию не только по отношению к учащемуся, но и к самому себе, а также к тому знанию, которое послужит основой разработки или изменения (дополнения) направлений его дальнейшего обучения, воспитания и развития, взаимодействия с ним.

Психологическое обследование

комплекс мероприятий с использованием средств психологической диагностики по выявлению (дифференциации) и оценке психологических характеристик человека, описанию

их состояния, степени выраженности, функциональности, детерминантной нагруженности (причинности в тех или иных особенностях поведения) и определению возможности их дальнейшего развития, необходимости коррекции или реабилитации, потенциала в определенном виде деятельности.

Психологическое обследование чаще всего организуется для решения конкретной психодиагностической задачи (определение степени готовности к переходу из начальной школы в среднюю, выявление причин трудностей адаптации к школе и др.), может быть индивидуальным, групповым или массовым (класс, параллель классов) и носит обычно комплексный характер. С одной стороны, оно подразумевает использование сразу нескольких средств измерения и оценки применительно к реальному случаю, которые часто сконструированы на различных основаниях, имеют дифференцированные шкалы и теоретические психологические концепты. С другой стороны, необходимо упорядочить подобранные методики в соответствии с целью психодиагностического процесса, чтобы «оценка по тесту приобрела диагностический смысл в сопоставлении с данными другого характера» (В. И. Войтко, Ю. З. Гильбух, 1976, с. 24). Иначе мы получим совокупность разрозненных характеристик, на основе которых будет трудно сделать адекватный диагностический вывод.

Структура комплексного психологического обследования, описанная Б. Г. Ананьевым (1968, с. 26), подразумевает, что используемые в нем системы оценивания должны быть соотносимы:

1) с различного рода факторами и условиями (начиная с социально-экономических, педагогических, правовых и кончая биотическими и абиотическими факторами среды обитания), детерминирующими развитие человека;

2) с основными характеристиками самого человеческого развития, внутренними закономерностями, механизмами, фазами эволюции, инволюции и стабилизации;

3) с компонентами индивидуальной структуры человека и их взаимосвязями.

Дополнительными факторами выступают: а) вид шкалы, с помощью которой производится измерение (номинальная шкала, порядковая шкала, шкала интервалов, шкала отношений) и б) заложенные в ее теоретический конструкт математико-статистические возможности обработки. Они позволяют оценить адекватность каждого измерительного средства относительно его потенциала в установлении взаимозависимостей между различными показателями. В случае некорректного применения математико-статистические методы «привносят» свою структуру в полученные данные и используемые конструкты, искажая причинно-следственные отношения и снижая ценность результата психологического обследования.

Исходя из вышеперечисленных факторов, можно сделать вывод, что результат психологического обследования будет адекватным только в том случае, если уровень, на который он претендует, соответствует возможностям используемых диагностических средств, а сама применяемая измерительная система обеспечивает необходимые условия их сопоставления при достижении поставленных целей.

Можно выделить два этапа психологического обследования. Первый этап – первичное обследование. Он предполагает изучение особенностей поведения и деятельности в реальных учебных ситуациях, определение характера отношения обучающихся к педагогам и учебным предметам, специфики активности на уроках, понимание особенностей психолого-педагогического климата на момент обследования. Ведущим методом на этом этапе является наблюдение, включающее психологический анализ урока. Продуктивно дополнить его другим методом – опросом, позволяющим объективизировать первые впечатления и зафиксировать мнение непосредственных участников образовательного процесса (учащихся и педагогов). Данные, полученные на этом этапе, необходимы для выбора дальнейшей стратегии работы и повышения надежности выводов, которые будут формулироваться в контексте новой психологической информации. Однако важно суметь выделить существенные факты, отделив их от второстепенных моментов. Следует помнить,

что в ходе наблюдения и опроса естественно появление ошибок, которые могут появляться из-за присутствия на уроке постороннего человека.

Второй этап – углубленное обследование с использованием психодиагностических методик. Его целью является выделение специфических особенностей личности, которые могут иметь значение для решения поставленной психодиагностической задачи. Собственно говоря, структура запроса и цель организации психодиагностического обследования, определяет набор методик, включенных в процедуру измерения и оценки психологических свойств и характеристик. В то же время, выбирая методики, следует помнить, что: а) время обследования не должно превышать двух уроков, а в лучшем случае составлять 45 минут; б) применяемые методики должны быть полифункциональными, т. е. затрагивать разные стороны психического развития детей; в) достоверность получаемых выводов должна быть обеспечена сопоставлением данных, зафиксированных по разным методикам, а также во взаимосвязи с результатами наблюдения, успеваемостью школьников и теми вербальными характеристиками, которые были получены в результате опроса (И. В. Дубровина, 1991, с. 118). Следует помнить, что большинство методик являются срезowymi и фиксируют состояние оцениваемых качеств на момент диагностики. Таким образом, их прогностическая способность резко ограничена и не позволяет судить о ближайших перспективах развития изменяемых психологических функций и качеств. Перечень конкретных методик, который может быть использован для проведения целенаправленных массовых обследований школьников, приведен в Приложении.

Психологическое просвещение

вид деятельности психолога, подразумевающий приобщение педагогического коллектива, учащихся и родителей к психологическим знаниям. И у родителей, и у учителей, и у школьников существует огромная потребность в психологической информации, в развитии своей психологической компетентности. В сфере образования повышение психологической грамотности предполагает:

1) знакомство взрослых с основами детской, возрастной и педагогической психологии, а школьников – с основами самообучения, самовоспитания, саморегуляции и самоорганизации;

2) популяризация результатов психологических исследований и достижений, касающихся социальных и индивидуальных проблем школьника и школьного коллектива;

3) актуализация потребности в психологических знаниях и стимулирование желания их использовать в работе с ребенком или для саморазвития;

4) формирование установок, направленных на гармоничное развитие, продуктивное преодоление жизненных трудностей, гуманистических установок во взаимодействии с окружающим миром.

Формы психологического просвещения в образовательном учреждении различны. Это организация циклов лекций и семинаров для учителей и родителей с целью повышения их психологической культуры и подборка для них психологической литературы. Проведение консультаций для учителей и родителей по интересующим их психологическим проблемам, оказание информационной поддержки в вопросах психологии обучения, воспитания и развития личности. Осуществление углубленной, организующей и координирующей работы в каком-нибудь классе с целью помощи учителю или классному руководителю в проведении занятий, оптимизации взаимодействия, выявлении причин неуспеваемости и недисциплинированности учащихся. Помощь в подготовке педагогических консилиумов, конференций, участия в конкурсах педагогического мастерства. Создание и руководство психологическим «активом» школы. Проведение занятий с учащимися по различным тематическим разделам психологии. Все это далеко не полный спектр способов организации психологического просвещения в сфере образования. При этом каждый из них ориентирован на конечную цель – наглядная демонстрация, каким образом психологические знания могут

помочь в непосредственном решении конкретных проблем обучения, воспитания и развития школьников. Осознание значимости психологической подготовки формирует потребность в новых психологических знаниях, порождает желание использовать их в работе с ребенком или для саморазвития, усиливает стремление к повышению психологической компетенции.

Психологическое сопровождение

целостная, комплексная система взаимодействия психолога с человеком на уровне его субъективных психологических проблем для оказания ему психологической помощи и социальной поддержки. Процесс психологического сопровождения сосредоточен на позитивных сторонах и преимуществах личности, способствует восстановлению веры в себя и свои возможности, повышает устойчивость личности к дестабилизирующим внешним и внутренним факторам. При этом ответственность за принятие решения лежит на самом человеке, а сопровождающий обладает только совещательными правами и учитывает его интересы.

Этимологически понятие «сопровождение» близко таким понятиям, как *содействие, совместное передвижение, помощь одного человека другому в преодолении трудностей*. В словаре В. Даля сопровождение трактуется как действие по глаголу «сопровождать», т. е. «проводить, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать». В самом общем значении сопровождение – это встреча двух людей и совместное прохождение общего отрезка пути. Сопровождать – значить проходить с кем-либо часть его пути в качестве спутника или провожатого.

В сфере профессиональной деятельности под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора (Е. И. Казакова, А. П. Тряпицина, 1997). Это комплексный метод, в основе которого лежит единство четырех функций: диагностики существа возникшей проблемы; информации о существе проблемы и путях ее решения; выработки плана решения проблемы; первичной помощи на этапе реализации плана решения.

Целью психологического сопровождения в образовании, как указывает И. В. Дубровина, является обеспечение психического и психологического здоровья детей дошкольного и школьного возраста, т. е. создание условий для полноценного психического развития ребенка на всех этапах онтогенеза. В связи с этим центральным звеном психологического сопровождения выступает психологическая профилактика, заключающаяся в предупреждении нарушений психологического здоровья и прогнозировании возможных отклонений в развитии учащегося. Таким образом, психологическое сопровождение в школе – это движение психолога и педагогов вместе с изменяющейся личностью ребенка, чтобы в случае необходимости своевременно оказать помощь в выборе адекватных способов осознания и использования механизмов регуляции своего поведения и деятельности, а также подобрать оптимальные методы воздействия, коррекции, формирования и становления личности. С этой точки зрения, психологическое сопровождение может рассматриваться как многофункциональный метод преднамеренных изменений различных личностных конструктов.

Н. Л. Коновалова (2000, с. 216) выделяет следующие принципы организации психологического сопровождения школьников:

1. Раннее вмешательство, подразумевающее выявление потенциально проблемных для школьного обучения сторон психического развития ребенка или уже имеющих минимальных отклонений, так называемой первичной природы, когда дезадаптивные механизмы еще не сформированы.

2. Преемственность в организационной системе психолого-педагогического сопровождения, соответствующая этапам психического развития ребенка. В этом случае процесс возрастного развития оказывается не только под контролем специалиста, но и

включенным в систему последовательных взаимосвязанных мероприятий, направленных на формирование адаптационного потенциала при прохождении через кризисные периоды. Кроме того, преемственная организация профилактической работы позволяет отследить эффективность психопрофилактических мероприятий каждого этапа возрастного развития в дальнейшем.

3. Приоритетность психопрофилактических мероприятий для детей с имеющимися минимальными нарушениями. Такие дети должны стать в первую очередь объектами психологического сопровождения.

4. Компетентность специалиста, осуществляющего психологическое сопровождение. Важно, чтобы специалист ориентировался во всех направлениях возможных нарушений развития ребенка, в общей, специальной и педагогической психологии, в детской невропатологии и психиатрии, а также владел знаниями по психической адаптации и дезадаптации школьника.

Из них следует, что на сегодняшний день психологическое сопровождение представляет собой *особую форму осуществления пролонгированной социальной и психологической помощи – патронажа*. В отличие от коррекции, оно предполагает не «исправление недостатков и переделку», а поиск скрытых ресурсов развития учащегося, опору на его собственные возможности, открытие перспектив его личностного роста, создание на этой основе условий для перехода личности и к самопомощи. Результатом психологического сопровождения учащегося в образовательном процессе становится повышение адаптивности, т.е. актуализация способности самостоятельно достигать относительного равновесия в отношениях с собой и окружающими как в благоприятных, так и в экстремальных жизненных ситуациях.

Обеспечение качества процесса психологического сопровождения в школе и его результативности достигается за счет: а) наличия системы, включающей диагностический, обучающий, развивающий, контрольный блоки; б) придания мероприятиям психологического сопровождения персонифицированного характера, учитывающего индивидуальные особенности учащегося, его возможности и характер предполагаемых затруднений; в) установления адекватности содержания психологического сопровождения, с одной стороны, требованиям учебной деятельности, а с другой – психологическому портрету адресата; г) использования в качестве методов сопровождения комплекса диагностических, консультативных, тренинговых, информационных и коррекционных процедур; д) ориентации на Я-изменения, на повышение личностной компетентности, обеспечивающей саморазвитие; е) направленности всей системы психологического сопровождения на достижение комплексного результата, выражающегося в достижении успешности личности при сохранении статуса психологического здоровья и результативности учебной деятельности.

Психологическое тестирование

процедура измерения и оценки с помощью теста (тестов) психических свойств и состояний человека при решении профессиональных задач, результатом которой выступает количественное и качественное описание индивидуально-психологических особенностей, степени выраженности отдельных психологических признаков объекта, успешности прохождения испытания безотносительно установления причинно-следственных взаимоотношений, определения связи «явление – сущность», выделения общего и индивидуального.

Психологопедагогическая деонтология

область научного знания об условиях компетентной организации специалистом среды эффективного и безопасного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Традиционно совокупность этих условий в большей степени представлена с позиций этического и нравственного регулирования профессионального поведения специалиста образования, основывающегося на моральных и нравственных началах жизнедеятельности человека.

Однако следует учитывать, что центральное звено деонтологического компонента в профессиях типа «человек – человек» – это система взаимоотношений «помогающий специалист – субъект помощи». В нее оказывается включенным широкий спектр вопросов, связанных как с межличностным взаимодействием вообще, так и спецификой условий профессионального функционирования, в частности:

- цели и мотивы людей, их личностные характеристики, социальные установки, включение механизмов психологической защиты и боязнь проникновения в интимные стороны личности и т. д.;
- профессионально значимые и социально желательные (нежелательные) качества личности специалиста, которые могут способствовать эффективной деятельности, например таких, как необходимость проявления терпения, находчивости, умения контролировать свое поведение, умения разговаривать и др.;
- личностная вовлеченность специалиста в создание образовательной среды, в контексте которой возникают и решаются педагогические задачи;
- степень и адресность ответственности за выбор способов вмешательства в судьбу другого человека, влияние принимаемых решений на дальнейшую жизнедеятельность;
- пересечение нравственного и продуктивного (профессионального) аспектов взаимодействия;
- включенность в систему их взаимоотношений профессиональных эталонов, образовательных стандартов и норм;
- заданность содержанием педагогической деятельности иерархии занимаемых ролевых позиций («учитель – ученик», «взрослый – ребенок», «профессионал – дилетант», «принимающий решение – исполняющий решение»).

В своей совокупности данные вопросы раскрывают психологические условия выполнения должностных обязанностей в ходе осуществления специалистом образования профессиональных функций. Они отражают зависимость безопасности и психологического комфорта педагогов, учащихся, родителей от способности специалиста образования на фоне сложившихся взаимоотношений адекватно воспринимать индивидуальные особенности другого человека, конструировать паритетное (равноправное) взаимодействие, выбирая оптимальные средства для этого, дифференцировать личностную и профессиональную позицию.

Разнообразие вопросов компетентного взаимодействия субъектов образования подчеркивает, во-первых, широту «проблемного поля», требующего регулирования совместной деятельности участников образовательного процесса. Во-вторых, многоаспектность оценки профессионального поведения специалиста образования и принятых им решений. А в-третьих, не тождественность понятий «этика» и «деонтология». Их объединяющими категориями выступает круг вопросов, традиционно важных для профессионалов, работающих в системе «человек – человек». Эти вопросы касаются «ответственности», «обязанностей», «профессиональной чести и достоинства», «гуманизма», «честности» и т. д., которые, с одной стороны, могут рассматриваться как общие этические принципы профессиональной деятельности, а с другой – как профессионально-важные качества специалиста (А. Я. Иванюшкин, 1983). Таким образом, психолого-педагогическая деонтология интегрирует собственно профессиональные, этические (моральные и нравственные) и психологические (ценности, эмпатия, мотивация и др.) составляющие «успешной деятельности». Ее содержание образовано единством этических основ, компетентности (профессиональной и коммуникативной) и личностных особенностей специалиста (С. Т. Посохова, Е. И. Кривега, 1999).

Первая составляющая обеспечивает морально-нравственное регулирование деятельности в сфере образования. Она выражает закрепленную в форме определенных норм

и правил профессионального поведения *ответственность* специалиста за соблюдение интересов всех субъектов, за обеспечение их психологического комфорта на всех этапах образовательного процесса. Вторая составляющая подразумевает высокий уровень *мастерства* – владение: а) системой профессиональных знаний и умений, обеспечивающей компетентное выполнение должностных функций, которые могут быть обусловлены возрастным и социально-экономическим статусом людей и зависеть от их культурных, индивидуальных, этнических, национальных, религиозных, языковых особенностей, и позволяющей защитить человека от возможного вреда; б) системой внутренних средств (рефлексивно-перцептивных, когнитивно-информационных, аффективно-эмпатийных) регуляции коммуникативных действий, способствующих созданию благоприятной атмосферы и организации продуктивного взаимодействия в образовательном процессе. Третья составляющая характеризует особенности включения личности специалиста в педагогическую ситуацию, наполнение образовательного процесса собственной психической активностью и личностно-смысловым содержанием, в соответствии с которым регулируется поведение субъекта. Она раскрывает специалиста не только как профессионала, но и как носителя личностной, бытийной мировоззренческой позиции, обозначая через зрелость нравственного сознания *личностную готовность* (пригодность) к деятельности в сфере образования.

Индивидуальное наполнение деонтологической основы педагогического труда отражает уровень духовно-нравственного развития специалиста, определяет степень осознания им профессиональной ответственности и границ своей компетентности, позволяя свести к минимуму неблагоприятное влияние различных факторов и обеспечить максимальную объективность (непредвзятость) профессиональных решений, фиксирует способность к профессиональному взаимодействию, обеспечивает создание условий психологического комфорта и безопасности на всех этапах образовательного процесса.

Психологопедагогический консилиум

форма психопрофилактической работы, состоящая в коллективном обсуждении учителями и другими специалистами школы разнообразных проблем обучения и воспитания школьников, способов оптимизации образовательного процесса.

Суть таких коллективных обсуждений – в анализе и понимании причин отставания в учебе или недостатков поведения, коллективная разработка мер по разрешению проблемы, построению совместной программы действий на перспективу, а также преодоление субъективизма в оценке возможностей отдельных учащихся. В связи с этим, задача психолога – помочь педагогам с разных сторон подойти к оценке проблемы, настроиться на конструктивный диалог, разобраться в содержании вопроса, наметить реальную программу действий. Поэтому проведение консилиума, результаты работы которого были бы действительно полезны, требует тщательной подготовки. По мнению И. В. Дубровиной (1991, с. 50), в ходе такой подготовки психолог должен запланировать решение нескольких задач:

1. Довести до учителей объективные и разносторонние данные об учащемся (результаты психодиагностики, наблюдений, бесед), подчеркнув его положительные, сильные стороны. Важно, чтобы в ходе обсуждения возникло обобщенное видение школьника, под разным углом и с разных точек зрения.

2. Преодолеть стереотипное восприятие школьника, отношение к нему у отдельных педагогов. Важно пробудить у учителя сомнения в верности оценки школьника и правильности своих педагогических действий, желание изменить позицию, понимание ее некоторой предвзятости и необоснованности. Это очень трудная задача, решать ее нужно осторожно, постепенно и лучше заранее, до проведения консилиума.

3. Стимулировать к выработке коллективного понимания сути проблемы школьника. Инициировать совместный, общий вариант решения, принимаемый каждым участником

консилиума. Только в этом случае можно рассчитывать на конструктивное взаимодействие в интересах учащегося.

Таким образом, грамотно подготовленный консилиум способствует не только конструктивному преодолению возникших вопросов обучения и воспитания учащихся, но и личностному и профессиональному развитию всего педагогического коллектива.

Психотерапия

(от греч. *psyche* – душа и *therapia* – лечение) – согласно Декларации по Психотерапии, принятой Европейской ассоциацией психотерапии в Страсбурге, 21 октября 1990 года особая дисциплина из области гуманитарных наук, занятие которой представляет собой свободную и независимую профессию. Впервые термин «психотерапия» появился в 1872 г. в работе «Иллюстрации влияния разума на тело» Д. Тьюка (D. Tuke). По Р. Бастину (R. Bastine, 1982), психотерапия является особым видом межличностного взаимодействия, при котором человеку (клиенту) оказывается профессиональная помощь психологическими средствами при решении возникающих у него проблем или затруднений психического характера. Согласно Х. Штроцку (H. Strotzka, 1982), психотерапия представляет собой взаимодействие между одним или несколькими пациентами и одним или несколькими психотерапевтами (прошедшими соответствующее обучение или подготовку) с целью лечения нарушений поведения или болезненных состояний (преимущественно психосоциальной природы) психологическими средствами (в том числе путем вербальной или невербальной коммуникации).

В России принято определение психотерапии как системы лечебного воздействия на психику и через психику на организм. Таким образом, будучи методом лечения, психотерапия относится к компетенции медицины (Б. Д. Карвасарский, 1998, с. 448), а профессиональное использование этого вида деятельности юридически закреплено за специалистом, имеющим медицинское образование и специальную подготовку в этой области.

Психотерапия вошла в сферу оказания помощи человеку как часть медицины, затраты на которую покрываются сферой медицинского страхования как расходы на лечение. Согласно Декларации по психотерапии, основными требованиями к подготовке психотерапевта выступают: 1) широкая предварительная подготовка в области гуманитарных и общественных наук; 2) психотерапевтическое образование с высоким уровнем теоретической и клинической подготовки; 3) углубленное образование в области одного из психотерапевтических методов, осуществляемое на основе интеграции теории, личного терапевтического опыта и практики под руководством супервизора – специально подготовленного психотерапевта-консультанта, имеющего значительный опыт работы в этой сфере и способного быть экспертом. Такие требования к подготовке специалиста, способного вести психотерапевтическую практику, обусловлены следующим. Во-первых, в ходе психотерапии применяются психологические средства изменения личности, связанные с использованием теоретических и практических основ психологии. Во-вторых, эти методы применяются для оптимизации психических состояний, помощи людям, страдающим расстройствами психики, нарушением поведения, имеющим психологические проблемы и трудности, препятствующие нормальной жизнедеятельности. В-третьих, применение этих методов связано с осознанными и научно обоснованными действиями, требующими понимания глубинной связи между имеющимися проблемами (симптомами) и теми психологическими причинами, которые эти проблемы способны вызвать. В настоящее время в России примерно соответствующий этим требованиям уровень подготовки может быть осуществлен только в рамках программы высшего профессионального образования «Клиническая психология».

Юридическая коллизия, сложившаяся в России в области психотерапевтической практики (правом на ее осуществление обладают специалисты, получившие медицинское

образование, а содержательная подготовка, отвечающая особенностям психотерапевтического процесса, ведется при получении психологического образования), создала условия для выделения из сферы психотерапии особой области – немедицинской психотерапии, в основе которой лежит философская и психологическая модель. Немедицинская психотерапия основана на первичном значении этого слова – «исцеление душой». Ее основной целью выступает помощь в решении психологических проблем личности, а ведущим условием – безоценочное отношение к человеку, принятие его таким, каков он есть, искренность и сочувствие. В таком контексте психотерапия получила широкое распространение в гуманитарных областях – педагогике, социальной работе, психологии, а психотерапевтическую практику стали осуществлять специалисты, не являющиеся врачами по образованию. Такая практика, с одной стороны, позволила реализовать основные функции психотерапии: 1) влияние на состояние и функционирование организма в сферах психической и соматической деятельности; 2) воздействие, приводящее в движение процесс научения; 3) инструментальная манипуляция, служащая целям социального контроля; 4) взаимодействие и конструктивное общение людей. А с другой – обеспечила доступ к оказанию психотерапевтической помощи людям, не имеющих ни медицинского, ни полноценного психологического образования. Возникло ощущение простоты и безобидности психотерапевтических манипуляций, что привело к снижению качества психотерапевтической работы и отсутствию ответственности за результат психотерапевтического воздействия. В настоящее время ощущается острая нехватка контроля со стороны профессионального сообщества за качеством психотерапевтической практики и за теми, кто реально (согласно требованиям к психотерапевтическому образованию и условиям осуществления психотерапевтического процесса) должен и способен продуктивно работать в сфере немедицинской психотерапии.

Современные тенденции развития психотерапии характеризуются интеграцией накопленных знаний в этой области, что уже привело к ее выделению в самостоятельную научную область. Психотерапия активно объединяет в свой ресурс знания, подходы, методы и технические приемы не только медицины и психологии, но и педагогики, социальной сферы, все более приобретая междисциплинарный характер. Все больше укрепляются попытки поиска общих факторов психотерапевтической практики (J. Marmor, 1975), к которым относят:

- исходные предпосылки успешной психотерапии – дружелюбные и конструктивные взаимоотношения между психотерапевтом и клиентом;
- на начальной стадии – ослабление напряжения с целью актуализации способности обсуждать возникшую проблему;
- в течение психотерапевтического процесса – познавательное обучение за счет информации, получаемой от психотерапевта;
- переход к этапу коррективного эмоционального опыта, в ходе которого на основе одобрения или неодобрения со стороны психотерапевта происходит оперативная модификация поведения;
- приобретение социальных навыков на модели психотерапевта;
- скрытое или явное убеждение или внушение;
- на конечной стадии – усвоение или тренировка более адаптивных и подходящих для данного человека способов поведения при условии эмоциональной поддержки со стороны психотерапевта.

В то же время, наряду с интегративными тенденциями, в психотерапии присутствует и явная дифференциация: распад на множество субспециальностей, наличие множества направлений, в рамках которых развиваются разнообразные модели и техники психотерапии, постоянно выделяются все новые и новые методы психотерапии. Как указывает Б. Д. Карвасарский (1998, с. 449), в настоящее время насчитывается более 400 самостоятельных психотерапевтических методов, получивших довольно широкое распространение (например, таких как сказкотерапия, психодрама, телесно ориентированная терапия, арт-терапия,

разговорная психотерапия и т. д.). Такое разнообразие, в первую очередь, связано с отсутствием убедительных критериев большей эффективности одних методов, по сравнению с другими. Предприняв попытку упорядочить методы психотерапии, Дж. Александрович (J. Aleksandrowicz, 1983) выделил следующие группы: 1) методы, имеющие характер техник; 2) методы, определяющие условия, которые способствуют достижению целей психотерапии; 3) методы-инструменты, которыми пользуются в ходе психотерапевтического процесса; 4) методы в значении терапевтических интервенций (вмешательств).

С учетом специфики психотерапевтических техник и тех общих факторов, которые присущи каждой из них, в настоящее время психотерапевтическая практика реализуется посредством трех основных моделей: инструментально-технической, интеракционной и гуманистической (функциональной).

Инструментально-техническая модель ориентирует на поиск признаков для определения содержания и формы имеющегося неблагополучия или расстройства. Позиция специалиста может быть обозначена в этом случае как «субъект – объектная». Его главная цель – не познание личности человека, а распознавание особенностей отклонения, соотнесение его с какой-либо формой, преодоление имеющегося неблагополучия и дискомфорта. Максимальная активность в этой модели падает на психотерапевта и на использование разнообразных приемов и методов психотерапии в ходе четко структурированного психотерапевтического процесса.

Особенностью *интеракционной модели* является характер контактов между психотерапевтом и человеком. В этой модели специалист выступает в качестве посредника между человеком и его средой. Его действия направлены на формулировку проблемы с последующим ее согласованием. В основе психотерапевтической практики лежит, в частности, теория организации социальной системы Дж. У. Гетцельса (J. W. Getzels, 1969), в связи с чем особое внимание придается социальному контексту, который должен учитываться. Таким образом, складывается как бы тройственная позиция «объект – субъект – субъект», где в качестве объекта выступает среда, взаимодействие с которой создает у человека различного рода затруднения. Анализ и определение тех специфических особенностей психической системы, которые детерминируют их возникновение, формируют содержательную сторону интеракционной модели. Для преодоления возникших затруднений психотерапевт занимает активную позицию, хотя и не столь доминантную, как в инструментально-технической модели, берет на себя определенную долю ответственности и инициативы.

Гуманистическая (функциональная) модель предполагает, что специалист стремится, прежде всего, познать личность человека. Он в меньшей степени интересуется проблемой, и в большей – изучением индивидуальных свойств психической системы и их влиянием на поведение и деятельность человека, действуя на основе эмпатической коммуникации и выдвигая на первый план «субъект – субъектные» отношения. Целью гуманистической (функциональной) модели является такая формулировка проблемы, которая позволяла бы ответить на вопрос: существуют ли (и если существуют, то какие) свойства личности человека, которые создают (детерминируют) трудности или, наоборот, способствуют и компенсируют взаимоотношения человека с самим собой и с окружающей средой? По сути она включает в себя все многообразие психологических проблем, которые возникают в жизни человека и детерминируются особенностями функционирования его психической системы. В центре внимания психотерапевта и его клиента находятся субъективные отражения и переживания человека относительно его самосовершенствования, самопринятия и взаимодействия с окружающей действительностью.

● Выбор конкретных методов и модели психотерапии зависит от постановки целей и реализации задач психотерапевтической помощи человеку. При этом, независимо от разнообразия, базой для осуществления значительных личностных изменений в ходе психотерапевтического процесса выступают основные направления современной психологии: динамическое, поведенческое и гуманистическое. В соответствии с ними

выделяют гуманистическую (экзистенциально-гуманистическую) психотерапию, динамическую (психоаналитическую) психотерапию и поведенческую (бихевиоральную) психотерапию.

Психотерапия гуманистическая

см. Общепсихологический раздел. Подходы и теории.

Психотерапия песочная

один из методов, возникший в рамках психоаналитической психотерапии, реализующийся через построение разнообразных композиций на песке и из песка. Процесс песочной терапии очень напоминает то, чем занимаются дети, когда лепят из песка разные формы и дополняют их различными предметами – создаваемые из песка формы могут изменяться, а предметы используются вновь при построении новых образов.

Е. Вейнриб определяет песочную терапию как «невербальную форму психотерапии, позволяющую установить доступ к глубоким довербальным уровням психики» (Е. Weinrib, 1983, р. 1). Она также добавляет, что «глубоко в бессознательном скрыты самоисцеляющие возможности психики, и они проявляются при определенных условиях». «Песочная же терапия «обеспечивает творческий регресс, который делает возможным самоисцеление» (Е. Weinrib, 1983 р. 2). Брэдвей рассматривает песочную терапию как «форму активного воображения, хотя используемые в песочной терапии образы конкретны и осязаемы, а отнюдь не иллюзорны и невидимы» (К. Bradway, В. McCoard, 1997, р. 7). Она указывает на сходство песочных композиций со сновидением, протекающим в определенных временных границах арт-терапевтической сессии и наблюдаемых как клиентом, так и психотерапевтом. К. Юнг утверждал, что процесс «игры в песок» высвобождает заблокированную энергию и «активизирует возможности самоисцеления, заложенные в человеческой психике».

Родоначальником песочной психотерапии можно считать английского педиатра, психотерапевта Маргарет Ловенфельд, которая в 1929 г. впервые стала применять песочницу и миниатюрные фигурки в игровой психотерапии с детьми. Свою технику она назвала «Техникой построения мира». Эта техника получила развитие в работе швейцарского детского психотерапевта Доры Кальфф (D. Kalf, 1980), которая, обучившись у Ловенфельд и дополнив «Технику построения мира» юнгианским психоаналитическим подходом и своим глубоким знанием восточной философии, а также обобщив практический опыт, разработала Юнгианскую песочную психотерапию. Ее психотерапевтические взгляды базировались на высказанной К. Юнгом основополагающей гипотезе о том, что «психике человека присуще стремление к целостности и исцелению». Это исцеление может проходить более продуктивно в защищенном пространстве где клиент – ребенок или взрослый, работая, может чувствовать себя свободно – свободно выражать себя и исследовать мир, превращая свой опыт и свои переживания, часто непонятные или тревожащие, в зримые и осязаемые образы. Как пишет Д. Кальфф («Sandplay», 1980): «Картина на песке может быть понята как трехмерное изображение какого-либо аспекта душевного состояния. Неосознанная проблема разыгрывается в песочнице, подобно драме, конфликт переносится из внутреннего мира во внешний и делается зримым».

По сути, игра с песком и водой – это способ общения с миром и самим собой; способ снятия внутреннего напряжения, воплощения его на бессознательно-символическом уровне. Такая игра повышает уверенность в себе и открывает новые пути развития. В этом смысле песочная терапия дает возможность прикоснуться к глубинному, подлинному «Я», восстановить свою психическую целостность, собрать свой уникальный образ, картину мира.

Создание песочных композиций не требует от клиента каких-либо особых умений, а созданные композиции не могут быть «хуже» или «лучше» других. Основным критерием анализа художественной «продукции», созданной в психологической песочнице, является ее

аутентичность, переданная в единстве формы, цвета и символического содержания.

Преимущество песочной терапии состоит в том, что она позволяет клиенту воссоздавать в песке различные аспекты проблемы, используя символические объекты, которыми можно манипулировать и которые можно легко изменять. Разыгрывая ситуацию в психологической песочнице, ребенок, подросток, взрослый имеет возможность посмотреть на нее со стороны, соотнести конфликты с реальностью, продумать и выстроить образ цели и способ достижения ее, увидеть модели новых отношений. Все это способствует нормализации внутреннего мира личности, способствует снятию тревог, проработки внутриличностных конфликтов и различных страхов. Функция психолога – сопровождать процесс, доверять бессознательному мнению клиента и создать условия для самооткрытия, самопознания ребенка, подростка, взрослого. Атрибуты разных культур, мифологические персонажи способствуют актуализации врожденного психического опыта и его осознания, предоставляя клиенту возможность переживать новый психический опыт и воплощать его в реальную жизнь.

Инструментарием песочной терапии являются: психологическая песочница (поднос с песком 50x70x7 см, выкрашенный изнутри голубой краской, символизирующей небо и воду), вода и многочисленные миниатюрные объекты. Большинство традиционно используемых материалов являются продуктами промышленного производства, а не естественными природными материалами. Работа с этими материалами предполагает задействование определенных инструментов, таких как кисти или стеки, без прямого тактильного контакта с ними. Выкрашенный изнутри в голубой цвет поднос, песок, вода, миниатюрные фигурки и различные предметы привносят в терапевтический процесс дополнительные уникальные возможности создания образов. Комбинация объектов на песке выступает своеобразной метафорической ареной символического представления, внешне передающего средствами художественной экспрессии чувства, мысли и фантазии клиента.

Основной набор используемых в песочной терапии предметов включает несколько сотен. Ниже перечислены основные предметы, используемые в песочной терапии. Они разделены на несколько категорий, связанных с характером живых существ, которые послужили прототипами фигурок. Каждая из этих категорий включает живые существа, обитающие в той или иной среде – на земле, в воде или в воздухе. Хотя понятие «огонь» в этот перечень не входит, клиент может обозначить связь выбранных им предметов с огнем – животных, ведьм, духов, демонов или ритуальных объектов. Психотерапевт может дополнить набор используемых им миниатюр всем, что представляется важным ему и его клиентам.

1. Люди: должны быть разного возраста и пола. Необходимо также иметь несколько фигурок младенцев, детей, матерей, отцов, бабушек и дедушек. Должны быть представлены разные профессии и виды спорта; представители первобытных и племенных структур, причем, по возможности, целыми семьями; фантастические персонажи легенд и сказок, включая ведьм и колдунов, боги и богини разных народов, а также ангелы.

2. Наземные животные: эта подгруппа должна включать диких животных – млекопитающих, грызунов, земноводных, пресмыкающихся, червей, обитателей джунглей, равнин, пустынь, горных животных, домашних животных различных видов, доисторических животных – таких как динозавры, животных из мультфильмов.

3. Летающие животные: эта группа включает в себя птиц, обитающих на воде и на суше, диких и домашних, птиц – персонажей мультфильмов, доисторических птиц (птеродактиль, археоптерикс), а также насекомых – муравьев, мух, moskitов, жуков, кузнечиков, пауков и бабочек.

4. Водные обитатели: к этой подгруппе относятся всевозможные виды рыб, включая обитающих в тропических широтах, – акулу и рыбу-меч, дельфины и киты, а также моржи и морские котики, осьминоги, крабы, моллюски, морские коньки.

5. Жилища и дома с мебелью: эта подгруппа должна быть представлена характерными для разных народов разнообразными домами, – от маленьких и скромных до больших и

богато украшенных, а также пещера-

- ми, палатками или шатрами, зданиями больниц и тюрем. В набор должна входить мебель для кухонь, ванн, спален, гостиных, а также садовая и больничная мебель.

- 6. Домашняя утварь и продукты: горшки и сковородки, тарелки, чашки, блюда, ножи, вилки, ложки, а также разные продукты в достаточном количестве.

- 7. Деревья и другие растения: эта подгруппа должна включать разные виды деревьев, по возможности как можно более достоверно передающие их детали, цветы и т. д. (иногда можно использовать и реальные растения).

- 8. Объекты небесного пространства: солнце, луна, звезды, радуга, облака, молния.

- 9. Транспортные средства: эта подгруппа включает разные виды транспорта, предназначенные для перемещения по земле (велосипеды, автомобили, грузовики, танки), воде (лодки, парусные суда, корабли) и воздуху (самолеты, вертолеты, ракеты, парашюты).

10. Объекты среды обитания человека: заборы, дорожные знаки и оборудование; мосты, ворота, порталы и т. д.

11. Объекты особого рода: маски, орудия труда, вулканы, весы правосудия, маятник, вазы, часы, музыкальные инструменты, пирамиды, яйца, костер, памятники и надгробия, саркофаги, религиозные объекты, зеркала, ларцы, коробки и бутылки, оружие.

12. Аксессуары: ткани, фотографии, шерсть, нити, пуговицы, цепочки, гвозди, шурупы, ювелирные изделия, монеты, портфели.

13. Естественные природные объекты: кристаллы и минералы, камни, кости, окаменелости, куски металла и дерева, сухие растения, желуди, семена, ракушки, перья, отполированные водой куски стекла, птичьи гнезда.

- Естественные природные объекты представляют собой особую группу. Без них набор предметов, используемых в песочной терапии, был бы «безжизненным». Это связано с тем, что естественные предметы и материалы появились в результате природных процессов (образовались в результате распада, трансформации других веществ, выросли). Отражая динамику, прогресс, они символизируют человеческие свойства, которые проявлялись в силу естественных процессов и при наличии соответствующих условий. Как писал К. Юнг (C. Jung, 1989, p. 159), возможно, клиент обратился за психотерапевтической помощью в связи с тем, что ему не удалось реализовать свой природный потенциал. Ему хочется добиться этого и достичь гармонии и определенных изменений в своей жизни, используя заложенные в его психике возможности саморегуляции.

- Кроме того, естественные природные объекты и материалы используются в ходе различных ритуалов, медитации и иных практиках. Их применение в песочной терапии способно пробудить у клиента архетипические ассоциации, связанные с талисманами, табу, тотемами, обеспечивающими защиту и покровительство, легендами о божественных свойствах тех или иных существ (животных или растений). Следует помнить, что содержание и характер предмета являются для клиента «психическим материалом». Внешние признаки предмета, материалы, из которых они сделаны, принадлежность к определенной группе и т. д. являются атрибутами, которыми руководствуется клиент при выборе предмета и которые отражают его внутренние потребности, желания и конфликты. Многочисленные археологические находки куколок и фигурок животных свидетельствуют, что на протяжении многих веков у людей была потребность использовать эти предметы в качестве посредников при общении с миром природы и определенными аспектами своего внутреннего мира. Эти предметы становились транзитными объектами между людьми и богами или между людьми и их чувствами. Таким образом, становятся понятны привлекательность, которой обладают в глазах детей и взрослых различные предметы, и то, почему выбираемые клиентом в ходе песочной терапии предметы или фигуры животных обозначают его определенные личные качества, потребность в самовыражении и исцелении, достигаемых благодаря установлению человеком внутренней связи с качествами соответствующего предмета или животного.

Обычно миниатюрные предметы располагаются на полках в кабинете или комнате, предназначенной для песочной психотерапии. Они могут быть сгруппированы по категориям (люди, животные, дома и т. д.). Некоторые психотерапевты ставят предметы разных категорий вперемешку друг с другом, для того чтобы клиент комбинировал их по своему усмотрению, выбирая и включая их в свою композицию. Когда предметов так много, что они не умещаются на полках, можно пользоваться прозрачными пластиковыми емкостями, помещая в них предметы определенного типа. Так, например, в одной емкости могут находиться рыбы, в другой – домашние животные, в третьей – лошади, в четвертой – младенцы, в пятой – деревья и т. д. Это позволяет сэкономить пространство, помогает клиенту в поиске нужных ему предметов, а также облегчает уборку. После сессии психотерапевт, разбирая песочную композицию, очищает предметы от песка (стряхивает его, стирает пыль, моет в воде).

Создание метафорической композиции в песочной терапии начинается с прямого телесного контакта с естественными природными материалами, который представляет собой своеобразный диалог между руками и песком. Собственными руками человек может выровнять поверхность песка или оставить на нем различные отпечатки, собирать его в кучу или делать в нем углубления, создавать из него разные формы, а также комбинировать. Завершающий образ представляет собой определенную песочную форму или текстуру. Работа с песком позволяет вести диалог со своим внутренним миром. Ребенок, подросток, взрослый получает возможность представить и прожить внутренние образы в конкретной форме, увидеть их со стороны и осознать свои проблемы через композицию, взаимоотношения и содержание этих образов.

- Началу работы в психологической песочнице (перед построением композиции) предшествует установление доверительных отношений с клиентом. Психологу необходимо почувствовать его актуальное состояние, и соответственно ему подобрать направление работы. Можно помочь ребенку или взрослому «войти в работу» с помощью инструкций, аналогичным проективным методикам, психоаналитическим техникам, снимающим тревогу и напряжение или «свободным сообщением»: *«Вы можете создать в песочнице все, что пожелаете».*

В качестве направления работы может быть выбрана работа:

- со сновидениями: *«Вспомните самый яркий для вас эпизод сновидения и создайте его в песочнице»* ;

- со страхами: *«Выбери несколько самых неприятных для тебя фигурок, и расположи их в песочнице, создай мир для них»* ;

- с актуализацией ресурсного состояния (*«Место, где я отдыхаю»*, *«Праздник жизни»*, *«Удача»*, *«То, что я люблю»*, *«Радость»*, *«Самый счастливый день в моей жизни»*, *«Гармония»*, *«Райское место»* и т. п.);

- с переживанием состояния аутентификации (*«Выберите, пожалуйста, одну фигурку и создайте для нее максимально комфортную среду»*, *«Представьте, что цель ваша достигнута, создайте в песочнице образ достигнутой цели»*, *«Вылепите из песка фигуру вашего помощника»*, *«Мудрец на краю вселенной»* и т. п.);

- с чувственно-смысловым переживанием важнейших жизненных ценностей (*«Истина»*, *«Любовь»*, *«Покой»*, *«Единство»*, *«Жизнь и Смерть»*, *«Сотрудничество»*, *«Вера»*, *«Смирение»*, *«Я»*) и т. д.

Далее клиент – ребенок или взрослый – может свободно работать с песком, строить, лить воду, располагать предметы, фигурки или же обходиться без них. Тем не менее в использовании материалов есть символическая логика, и даже если картина имеет хаотичный характер, она рассматривается психологом как заверченный образ, фотографируется или зарисовывается и затем анализируется.

- В процессе проведения песочной психотерапии выделяют три стадии игры с песком: хаос, борьба и разрешение конфликта.

- На стадии «хаоса» ребенок или взрослый может растеряться, взять слишком много

или, наоборот, мало предметов. Беспорядочно расставить их на песочном подносе или перемешать их с песком. Подобные действия способны отражать наличие тревоги, страха, смятения, недостаточно позитивной внутренней динамики. Однако через «хаос» происходит постепенное «проживание» психоэмоционального состояния и освобождение от него. Многократное повторение психотравмирующей ситуации позволяет изменять эмоциональное отношение к ней. Стадия «хаоса» может занимать от одного до нескольких занятий/сессий. Можно заметить, как от картины к картине уменьшается количество используемых фигурок и появляется сюжет.

- На следующей стадии – «борьбы» в метафорические композиции начинают бессознательно переноситься внутренние конфликты: агрессия, обиды, тревога, недомогания, реальные конфликтные взаимоотношения и пр. Существа в песочнице убивают друг друга, идет схватка, война, тяжелое противоборство. Через некоторое время может появиться герой или силы, которые наводят порядок и восстанавливают справедливость.

- На стадии «разрешение конфликта» наблюдаются более благополучные картины: мир, покой, возвращение к естественным занятиям.

В отличие от традиционного психоанализа, созданная песочная композиция не интерпретируется (К. Bradway, В. McCoard, 1997; Е. Weinrib, 1983) и сам психолог не участвует в работе клиента с песком. Психолог должен выполнять роль внимательного зрителя, его позиция – «активное присутствие», а не руководство процессом. Интерпретация же символического содержания песочницы должна идти от клиента. Психолог, задавая тактичные вопросы, оказывает поддерживающую и принимающую функцию, помогая активизировать ресурсы клиента по «исцелению». Интерпретационные, психокоррекционные вопросы по песочной композиции могут быть такого содержания, как: *«Расскажите, пожалуйста, о том, что происходит в вашей картине»*, *«Что эта фигурка для вас означает?»*, *«Удобно ли будет обитателям этого мира, если будет такто и такто...»*, *«Что бы вы хотели изменить?»*, *«Есть ли здесь фигурка, символизирующая вас?»*, *«Что чувствует эта фигурка, когда такто и такто...»*, *«Кто здесь самый добрый?»*, *«Кто здесь самый злой?»*, *«Как можно помочь жителям этой страны (тем, кто в песочнице)?»*, *«Скажите, что бы из этого мира вам хотелось забрать с собой в мир реальный? Может, это ощущения, чувства, мысли, идея, образ – то, что будет полезным для вас в жизни»*. Работа продолжается, пока «мир» в песочнице и внутреннее самоощущение клиента не придут к стабильному состоянию.

После того как клиент покидает арт-терапевтический кабинет, психотерапевт фотографирует его работу, а затем ее разбирает. Фигурки убирают на прежнее место, а песку придается та же форма, которая была в начале сессии; таким образом, позднее из них вновь можно создавать новую композицию. Полученные без клиента результаты анализа сфотографированной композиции служат для определения нового направления работы.

Совершенно понятно, что результаты психологического анализа зависят от той теоретической позиции, которой придерживается специалист. Это может быть техника «активного воображения» К. Г. Юнга, или же классическая Юнгианская песочная терапия Доры Кальфф. Возможна интерпретация, основанная на методе сказкотерапии или же символ-драматическая интерпретация – это определяется уровнем квалификации и профессиональной направленности психолога.

Психотерапия поведенческая

см. Общепсихологический раздел. Подходы и теории.

Психотерапия психоаналитическая (динамическая)

см. Общепсихологический раздел. Подходы и теории.

Сказкотерапия

психотерапевтическая технология, основанная на теории психоаналитической (психодинамической) психологии и использующая сказку как архетипическую метафору в целях: психодиагностики (проективная диагностика, описывающая целостную картину личности, ее проблемные и ресурсные элементы), психокоррекции (развитие креативности личности как расширение спектра альтернативных решений) и психологического консультирования (исцеление с помощью сказки).

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева (2008) определяет сказкотерапию следующим образом – это «открытие тех знаний, которые живут в душе и являются в данный момент психотерапевтическими», «процесс поиска смысла, расшифровка знаний о мире и системе взаимоотношений в нем», «процесс образования связи между сказочными событиями и поведением в реальной жизни».

Достоинствами и преимуществами метода сказкотерапии является ее метафоричность, отсутствие дидактичности, архетипичность, психологическая защищенность, интеграция многих психотехнических приемов в сказочный контекст – рисунок, история (рассказ), драматизация, куклы, коллаж, музыка и др. Привлекательность метода обусловлена тем, что, во-первых, сказка всегда служит средством встречи ее слушателя или читателя с самим собой, а метафора, лежащая в основе сказки, выступает не только «волшебным зеркалом» реального мира, но мира собственного, скрытого, внутреннего, еще не осознанного. Переносный смысл, волшебство, простота и одновременно сложность человеческих отношений погружают человека в мир, где похожие трудности и проблемы сталкивают не его, а героя с событиями почти реальными. Добрый конец позволяет чувствовать себя защищенным, а мораль в конце сказки – отрефлексировать причину неудач и достижений. Во-вторых, сказка нацелена на развитие самосознания человека в контексте принятия себя и других. Сказочная метафора – ядро любой сказки. Она является главным средством психологического воздействия и в силу присущих ей особых свойств оказывается способом построения взаимопонимания между людьми. Именно глубина и точность метафоры определяют эффективность сказкотерапевтических приемов в работе с детьми и взрослыми.

В-третьих, в сказке отсутствуют прямо выраженные нравоучения или рекомендации, усвоение необходимых моделей поведения и реагирования, новых знаний о себе и мире происходит незаметно, исподволь.

Применение сказкотерапии в практике психологического вмешательства очень широко и разнообразно. Она может использоваться:

1) как инструмент социализации через передачу опыта «из уст в уста» (фольклорные сказки, придания, былины, притчи) для воспитания у ребенка адекватного отношения к социуму, здорового отношения к миру, необходимых моральных норм и правил;

2) как инструмент развития, поскольку в процессе слушания, придумывания, рассказывания, записывания и обсуждения сказки у ребенка развиваются фантазия и творчество, образное и логическое мышление, речь, внимание и память, происходит усвоение основных механизмов поиска и принятия решений;

3) как нарратив для выстраивания собственного жизненного сценария, именно поэтому в некоторых психотерапевтических теориях и технологиях (например, юнгианство, трансперсональная психология) любимым детским сказкам уделяется особое внимание – неоднократно воспринимая (слушая) любимую сказку ребенок еще и еще раз проживает вместе с героями их жизнь, усваивая модели поведения и формируя нравственную основу собственного поведения;

4) как способ диагностики эмоционально-личностных проблем ребенка; с этой целью может быть использован эмоционально-личностный тест «Сказка» Л. Дюсс;

5) как психотерапия, нацеленная на помощь клиенту через создание условий, в которых человек находит решения своих жизненных трудностей и проблем.

Такая широта применения сказки обусловлена ее функциональными характеристиками. С одной стороны, тексты сказок вызывают эмоциональный резонанс как у детей, так и у взрослых. Образы сказок обращаются одновременно к двум психическим уровням: к уровню сознания и подсознания. С другой – в метафорах сказок зашифровано огромное количество ценной информации (о жизненно важных явлениях; о жизненных ценностях; о внутреннем мире автора – в случае авторской сказки). Кроме того, в сказке в символической форме содержится информация о том, как устроен мир, кто его создал, что происходит с человеком в разные периоды его жизни, какие этапы в процессе самореализации он проходит, какие трудности и препятствия можно встретить в жизни и как с ними справляться, как приобретать и ценить дружбу и любовь, какими ценностями руководствоваться в жизни, как строить отношения с родителями и детьми, как прощать.

Существует несколько классификаций сказок для психотерапевтической практики.

Р. М. Ткач (2008) структурирует сказки по отдельно взятым проблемам.

1. Сказки для детей, которые испытывают страх темноты, страх перед медицинским кабинетом и другие страхи.

2. Сказки для гиперактивных детей.

3. Сказки для агрессивных детей.

4. Сказки для детей, страдающих расстройством поведения с физическими проявлениями: проблемы с едой; проблемы с мочевым пузырем и т. д.

5. Сказки для детей, которые столкнулись с проблемами семейных отношений (в случае развода родителей, в случае появления нового члена семьи, когда дети считают, что в другой семье им будет лучше).

6. Сказки для детей в случае потерь значимых людей или любимых животных.

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева выделяет шесть видов сказок: художественные, народные, авторские, дидактические, психокоррекционные и психотерапевтические сказки.

К *художественным сказкам* относятся сказки, созданные как народом, так и авторские истории. Собственно, именно такие истории и принято называть сказками и притчами. В художественных сказках есть и дидактический, и психокоррекционный, и психотерапевтический, и даже медитативный аспекты. Художественные сказки создавались вовсе не для психологического консультирования, но тем не менее успешно ему служат.

Народные сказки, из которых самые древние называются мифами, отражают единство человека и природы. В этом единстве можно найти соответствие человеческим чувствам и отношениям: любви, горю, страданию и пр. Среди народных сказок можно выделить сказки о *животных, взаимоотношениях людей и животных, бытовые сказки, страшные сказки, волшебные сказки*. Сказки о животных лучше всего передают маленьким детям жизненный опыт, так как дети до пяти лет идентифицируют себя с животными, стараются быть похожими на них и очень любят героев этих сказок (например, «Колобок», «Теремок», «Волк и семеро козлят»). В бытовых сказках часто рассказывается о превратностях семейной жизни, показаны способы разрешения конфликтных ситуаций. Они формируют позицию здравого смысла и здравого чувства юмора по отношению к невзгодам, рассказывают о маленьких семейных хитростях. Поэтому бытовые сказки незаменимы в семейном консультировании и при работе с подростками, направленной на формирование образа семейных отношений. Например, одна из русских народных сказок «Кто заговорит первым?»
Страшные сказки – это обычно сказки про нечистую силу: ведьм, упырей, вурдалаков и пр. В современной детской субкультуре различают также и сказки-страшилки. По-видимому, здесь мы имеем дело с опытом детской самотерапии: многократно моделируя и проживая тревожную ситуацию в сказке, дети освобождаются от напряжения и приобретают новые способы реагирования. Страшные сказки имеют возрастное ограничение в психотерапевтической работе (предназначены для детей старше 7 лет) и часто используются для повышения стрессоустойчивости и «отыгрывания» напряжения. При этом обычно вводятся два правила: рассказывать историю нужно «страшным» голосом, протягивая гласные, «растягивая» интонацию; конец страшилки должен быть обязательно неожиданным

и смешным. Благодаря волшебным сказкам в бессознательном человека концентрируется жизненная мудрость и информация о духовном развитии человека.

● *Авторские сказки*, т. е. те, которые придумал сам клиент, помогают ему осознать свои внутренние переживания. Из-за большого количества личностных проекций они представляют собой бесценный материал для психотерапевтического анализа.

● *Дидактические сказки* довольно часто используются на уроках и занятиях с детьми, когда учебные задания трансформируются в сказочную форму. Решение примера или задачи, знакомство с новым материалом на уроке русского языка, литературы или истории, способно превратить урок в увлекательную историю, а, например, решение примера – в прохождение испытания, которое приводит героя к успеху.

Психокоррекционные сказки создаются для мягкого влияния на поведение ребенка. Под коррекцией в данном случае понимается «замещение» неэффективного стиля поведения на более продуктивный, а также объяснение ребенку смысла происходящего. Следует заметить, что применение психокоррекционных сказок ограничено по возрасту (примерно до 11–13 лет) и проблематике. В практике они зарекомендовали себя как эффективное средство работы с трудностями адаптации, желанием привлечь к себе внимание, чрезмерной потребностью в лидерстве и власти, установками на месть, с отсутствием чувства меры.

Для создания психокоррекционной сказки психолог может использовать *следующий алгоритм*.

1. В первую очередь подобрать героя, близкого ребенку по полу, возрасту, характеру.
2. Описать жизнь героя в сказочной стране так, чтобы ребенок нашел сходство со своей жизнью.
3. Поместить героя в проблемную ситуацию, похожую на реальную ситуацию ребенка, и приписать герою все переживания ребенка.
4. Поиск героем сказки выхода из создавшегося положения. Для этого необходимо начинать усугублять ситуацию, приводить ее к логическому концу, что также подталкивает героя к изменениям. Герой может встречать существ, оказавшихся в таком же положении, и смотреть, как они выходят из ситуации; или столкнуться с «фигурой психотерапевта» – мудрого наставника, объясняющего ему смысл происходящего и т. д. Задача терапевта – через сказочные события показать герою ситуацию с разных сторон, предложить ему альтернативные модели поведения, помочь найти позитивный смысл в происходящем.
5. Осознание героем сказки своего неправильного поведения и становление на путь изменений.

При психокоррекционной работе со сказкой, нацеленной на изменение поведения, ее можно просто прочитать ребенку, не обсуждая. Таким образом, создается возможность побыть наедине с самим собой и подумать. Даже если ребенок не «откликнулся» на сюжет или мораль сказки, ее метафорический смысл все равно был осознан и через некоторое время его поведение хотя бы частично изменится. Если ребенок хочет, можно обсудить с ним сказку, сформулировать «сказочный урок», проиграть ее с помощью кукол, рисунков, песочницы и миниатюрных фигурок.

В зарубежной психологической литературе психокоррекционные сказки часто называют психотерапевтическими историями. Учитывая степень близости целей воздействия, содержания и технологии, различие между психокоррекционной и психотерапевтической сказкой можно считать условным.

Психотерапевтической, т. е. способной оказать реальную психологическую помощь по улучшению внутреннего состояния и гармонизации переживаний, сказка становится только при соблюдении определенных правил ее использования в процессе взаимодействия психолога и клиента (Р. М. Ткач):

1. Сказка должна быть в чем-то идентичной проблеме ребенка или взрослого, но ни в коем случае не иметь с ней прямого сходства.
2. Сказка должна предлагать замещающий опыт, используя который, клиент может сделать новый выбор при решении своей проблемы. Либо в этом должен помочь психолог.

3. Сказочный сюжет должен разворачиваться в определенной последовательности.

- Жили-были...

Начало сказки, встреча с ее героями.

Для детей 3–4 лет рекомендуют делать главными героями сказок игрушки, маленьких человечков и животных; начиная с 5 лет – фей, волшебников, принцесс, принцев, солдат и пр.

Примерно с 5–6 лет ребенок предпочитает волшебные сказки.

В подростковом возрасте могут быть интересны сказки-притчи и бытовые сказки.

- И вдруг однажды...

Герой сталкивается с какой-то проблемой, конфликтом, совпадающим с проблемой ребенка.

- Из-за этого...

Показано, в чем состоит решение проблемы и как это делают герои сказки.

- Кульминация.

Герои сказки справляются с трудностями.

- Развязка.

Развязка терапевтической сказки должна быть позитивной.

- Мораль сказки...

Герои сказки извлекают уроки из своих действий. Их жизнь радикально изменяется.

● К психотерапевтическим сказкам относятся сказки, раскрывающие глубинный смысл происходящих событий и помогающие увидеть происходящее с другой стороны, – со стороны жизни духа. Такие сказки не всегда однозначны, не всегда имеют традиционно счастливый конец, но всегда глубоки и проникновенны. Психотерапевтические сказки часто оставляют человека с вопросом. Это, в свою очередь, стимулирует процесс личностного роста. Многие психотерапевтические сказки посвящены проблемам жизни и смерти, отношению к потерям и приобретениям, к любви и длинному пути. Эти сказки помогают там, где другие психологические техники бессильны; там, где нам нужно перейти в область философии событий и взаимоотношений.

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева (2008) выделяет следующие этапы сказкотерапии как технологии:

1. Замедление. Это творческое действие, связанное с успокоением и настроением на дальнейший процесс работы со сказкой. На этом этапе клиенту можно предложить нарисовать рисунок, или слепить скульптуру, или сделать коллаж; терапевт может прочитать клиенту специально отобранную сказку.

2. Создание (придумывание, написание) сказки. Клиенту предлагается написать сказку. Если он испытывает затруднения, то его можно подтолкнуть к началу, используя материал первого этапа.

3. Прочтение сказки, завершение. Важным событием в этой сессии будет момент, когда клиент расскажет или прочтет терапевту свою сказку. Это важное событие как для клиента, так и для терапевта, потому что клиент будет испытывать волнение и возбуждение от предъявления своего творчества, а для терапевта это будет встреча с внутренней феноменологией клиента. Психологу, после того как клиент прочел сказку, важно спросить, о чем для клиента эта сказка, понравилась она ему или нет. Собственно, третий этап (анализ и обсуждение) и есть кульминация психотерапевтической работы со сказкой. Когда сказочные смыслы будут проработаны и связаны с реальными жизненными ситуациями, можно использовать и другие формы работы со сказками: изготовление кукол, драматизацию, рисование, песочную терапию.

Общие этапы сказкотерапии при работе с ребенком приобретают ряд дополнительных условий. Так, сеанс сказкотерапии необходимо проводить некоторое время спустя после предположительно травмирующей ситуации (А. Бердникова, 2010), когда ребенок успокоился и способен взглянуть на происшедшее со стороны. Наиболее подходит для такого общения время перед дневным или ночным сном. В начале работы необходимо

оказывать поддержку таким образом, чтобы процесс придумывания сказки возник естественным путем и не фиксировал ребенка на возможных трудностях создания сюжета, не ограничивал его фантазию («А я не знаю, как...», «А я не знаю, про кого...»). Например, с помощью вводных слов «В некотором царстве, в некотором государстве»... Эти слова как будто дают понять, что такая история могла произойти где угодно: может быть, за тридевять земель, а может быть, и совсем рядом. Все зависит от того, насколько близко к себе захочется принять сказочную историю. Определенное место действия психологически отделяет ребенка от событий, происходящих в сказке. Ребенку сложно перенести себя в конкретное место, особенно, если он там никогда не был.

Для того чтобы ребенок лучше воспринимал то, что с ним происходит в сказке, можно придумать ритуал перехода в Волшебную страну. Одним из элементов такого ритуала может стать «превращение» ребенка в любого сказочного героя (по его выбору). Для этого можно организовать Место превращения, например коврик перед кроватью или специально огороженная кубиками конструктора площадка.

Способ создания сказки и проникновения в ее суть может быть различным. Можно предложить ребенку сочинить сказку на заданную тему. Можно во время рассказывания или после задавать вопросы ребенку в затруднительных ситуациях: например, как ты думаешь, почему герой поступил так, тебе понравился его поступок, как бы ты поступил на его месте? Можно сочинять сказку вместе, рассказывая ее небольшие фрагменты по очереди. Еще одним вариантом сказкотерапевтической работы может стать рассказывание известной сказки от лица различных персонажей. Так, Р. Гарднер (2002) предложил целую методику «Рассказывание истории» позволяющую на основе создания сказочной истории реализовать психотерапевтический процесс (см. **Психоаналитическая психотерапия**).

Таким образом, с точки зрения методического воплощения сказкотерапии, на практике используются самые разные приемы и методы – это и рисование сказки, и сочинение сказки, и постановка сказки, и изготовление кукол для сказки, и рассказывание сказки, и использование сказки в контексте психодрамы. Каждый из методов имеет свои достоинства и ограничения. Так, при рассказывании сказки процесс терапии происходит с момента ее сочинения и в ходе повествования. Придумывая сюжет и драматизируя отдельные элементы сказки/волшебной истории, ребенок или взрослый погружается в свой внутренний мир и проецирует собственные мысли, чувства и конфликты во внешнюю среду, наделяет героев качествами, присущими ему самому или значимым для него людям.

Придумывание продолжения сказки позволяет выявить его спонтанные эмоциональные проявления, которые обычно не отмечаются в поведении человека, но в то же время действуют в нем. Если ребенок или взрослый прерывает рассказ и предлагает неожиданное окончание, отвечает торопливо, понизив голос, с признаком волнения на лице (покраснение, бледность, потливость, небольшие тики); отказывается отвечать на вопросы, у него появляется настойчивое желание опередить события или начать сказку сначала – все это следует рассматривать как признаки патологической реакции и, соответственно, невротического состояния.

Рисование сказки (с помощью карандашей, мелков, гуаши или акварели) или изготовление изображения сказки в виде аппликации (на основе цветной бумаги, картона, ракушек и других естественных материалов), композиции из пластилина позволяет задействовать в процессе стабилизации эмоционального состояния человека моторные функции, придать психотерапевтическому сеансу большую динамику и экспрессию, пробудить фантазию и творчество, тем самым освобождая клиента от тревоги, гнева или другого чувства, которое его беспокоило. При сильных чувствах возможно появление в рисунках ребенка или взрослого всяческих чудищ, огня или темных красок. Новый рисунок на тему той же сказки может быть уже спокойнее, краски будут уже более светлые.

Изготовление куклы – один из ключевых методов сказкотерапии. По мнению Л. Г. Гребенщиковой (2007), любое изготовление куклы – это своего рода медитация, так как в процессе шитья куклы происходит изменение личности, включаются механизмы проекции,

идентификации или замещения. С позиции психоаналитической теории, куклы исполняют роль тех объектов, на которые смещается инстинктивная энергия человека, а согласно юнгианскому подходу – происходит актуализация самоисцеляющих возможностей психики.

При использовании кукол или игрушек в сказкотерапии все манипуляции с ними должны быть отработаны заранее:

- звуки речи следует направлять непосредственно ребенку;
- дикция должна быть четкой с достаточной силой голоса;
- необходимо адаптировать голос и речь к внутренней характеристике персонажа;
- все движения психолога должны соответствовать содержанию произносимых реплик, их интонации.

● Резюмируя сказанное, следует подчеркнуть, что сказкотерапия как метод функционально обобщает разнообразные техники психоаналитической психологии, которые могут быть реализованы посредством проживания и проигрывания сказочного сюжета. Например, куклотерапия, «рассказывание истории» по Р. Гарднеру, приемы песочной терапии, психодрамы, арт-терапии. Содержательно и композиционно построенные по-разному, каждая из них стремится к достижению гармонии внутреннего мира клиента через символические, метафорические и волшебные действия. Ведь это так просто – «превратиться из гадкого утенка в прекрасного лебедя», «из лягушки в царевну». Только в сказке такое возможно.

Телефон доверия

одна из форм социально-психологической помощи, чаще всего, подросткам, когда в ходе телефонной связи решаются задачи консультативного и психотерапевтического характера. Рекомендуемая длительность беседы – 30–35 минут. Однако в особо трудных случаях может продолжаться и дольше. Следует помнить, что первая беседа очень часто оказывается единственной.

Основными преимуществами телефона доверия являются: а) возможность, оставаясь анонимным, рассказать о своих проблемах, тем самым не боясь быть осмеянным, подвергнутым санкциям и разоблачениям, не пряча своих слабостей, страхов и ошибок; б) доступность телефонной связи; в) неявный характер психотерапевтической помощи (вроде бы как самого визита в реальности к специалисту не было), что снимает страх перед обращением за профессиональной помощью; г) отсутствие визуального контакта и, соответственно, возможность проецирования на консультанта качеств «идеального взрослого» или «идеального друга», образ которого рисуется абоненту.

Обычно, хотя телефон доверия и существует как автономная психологическая служба, она является структурной единицей в многоплановой по своим задачам системе служб социально-психологической помощи.

Главный принцип работы телефона доверия – непреложность сохранения анонимности всех случаев обращений. Таким же правилом является гарантированное невмешательство консультантов и иных сотрудников службы в судьбу консультируемого (принудительная госпитализация, навязывание очного контакта, запугивание в случае невыполнения рекомендаций и т. д.), если на то не выражается добровольное и однозначное согласие. Исключение составляют случаи, связанные с угрозой жизни консультируемому. В этих условиях могут обсуждаться возможности отклонения от основных принципов работы телефона доверия. Сотрудники телефона доверия могут вести служебные записи консультаций (для последующего анализа или обсуждения на тренингах, семинарах) при условии сохранения и в сложившейся ситуациях анонимности.

Техника работы по телефону доверия включает несколько этапов.

1. Начало разговора. Цель: а) укрепить уверенность подростка в том, что он не зря обратился – его обязательно поймут и поддержат; б) определить степень серьезности ситуации и состояние абонента, оценить, сколько времени потребуется, чтобы выработать

хотя бы частичное, но позитивное решение. На этом этапе консультант в основном слушает, не перебивает и не вмешивается, собирает первичную информацию, только подталкивая нейтральными репликами подростка к тому, чтобы высказаться.

2. Создание основы для развития отношений с подростком. Цель – конструирование атмосферы доверия и безопасности – безусловное принятие, отсутствие оценок произошедших событий и личности обратившегося за помощью, эмпатия, использование техники рефлексивного слушания, парафраз и т. д.

3. Осознание проблемы. Цель – проникновение в жизненно-смысловую реальность клиента, уточнение и структурирование области эмоциональных переживаний, формирование ясной и объективной картины событий, поиск новых смысловых перспектив и ценностных ориентаций, если утрачены прежние, восстановление нарушенных функций «Я».

4. Психотерапевтическая помощь. Цель – поддержка, укрепление позитивных, сохранных сторон личности, повышение самооценки и уверенности в себе, мобилизация внутренних ресурсов и установление круга друзей и близких, которые в сложившейся ситуации могут помочь.

5. Выработка плана действий по преодолению кризиса. Цель – выработка консультируемым осознанного варианта решения проблемы, с которым он сам согласен, что налагает на него внутренние обязательства выполнить намерения, для этого консультант занимает позицию «пассивной активности» – создание пауз с переадресацией активности, отказ от готовых рецептов, деликатное обрисовывание возможностей и т. д.

6. Заключение. Цель – поддержка и максимальное одобрение абонента: позитивное подкрепление, вселение в него уверенности в своих силах и в осуществлении намеченного.

Тренинг

(от англ. *training* или *train* – обучать, воспитывать) – комплекс активных групповых методов, применяющихся в процессе преобразующего воздействия на личность и направленных на мобилизацию личностного потенциала индивида с целью преодоления психологических проблем, личностного роста и развития личности. Я. Морено определяет тренинг как многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов человека, группы и организации с целью гармонизации личностного и профессионального бытия человека.

Системообразующим компонентом тренинга является психологическое воздействие группы на личность. Под психологическим воздействием А. Г. Ковалев понимает воздействие одного индивида на психику другого индивида (группы), которое в своей произвольной форме исходит из определенного мотива и преследует цель изменения и укрепления взглядов, мнений, отношений, установок и других психологических явлений.

В узком смысле тренинг – это специфическая технология активного (иногда агрессивного) формирования и развития умений, навыков, социальных установок, а также необходимых качеств личности. Методически она подразумевает содержательные упражнения, ролевые и психологические игры, добрые провокации, обучающую парную и групповую работу и многие другие приемы и задания, которые способствуют достижению основных целей тренинга.

Особенность тренинга состоит в том, что генеральная цель тренинга реализуется через активные процессы самопознания и самосовершенствования, которые происходят с каждым участником тренинговой группы. Самопознание расширяет границы собственного «Я» индивида, способствует формированию адекватной самооценки личности и построению реального «Я» образа. Самосовершенствование стимулирует процессы перестройки внутреннего и внешнего опыта индивида и способствует коррекции уже сложившегося потенциала личности. Таким образом, в ходе тренинга имеют место обучающий, коррекционный и психотерапевтический эффекты, что расширяет области применения групповой работы, повышает ее ценность и увеличивает возможности.

Следует заметить, что достижение подобных эффектов возможно только при соблюдении ряда условий, к которым, в первую очередь, относятся добровольность участия в тренинге, заинтересованность и открытость изменениям. В связи с чем основными принципами организации и проведения тренинга являются: принципы активности; творческой позиции (личностного изменения и развития); осознания поведения; партнерского общения; обратной связи (согласно правилу «не навреди»). Результат работы в тренинговой группе сугубо индивидуален и соответствует правилу: «Каждый продвигается вперед ровно настолько, насколько он готов здесь и сейчас». Принципы организации и проведения тренинга не позволяют рассматривать его в полной мере как образовательную технологию. Тренинг – это добывание ценного жизненного опыта совместно с ведущим и товарищами по группе.

Зарождение тренинговых групп как форм групповой психологической работы с людьми связано с именем Курта Левина. Изучая феномены группового взаимодействия, К. Левин ввел понятие групповой динамики как одного из основных процессов жизнедеятельности группы. Именно при исследовании этого феномена в лабораторных занятиях в 1946 г. и возникли первые тренинговые группы (Т-группы). Тренинговая работа в Т-группах основывалась на следующих идеях:

- 1) большинство людей живет и работает в группах;
- 2) чаще всего человек не отдает себе отчета в том, каким образом он участвует в группе, каким его видят другие члены той или иной социальной группы;
- 3) большинство людей не осознает, каковы реакции, чувства и мысли, которые вызывает их поведение у других людей.

Следовательно, чтобы изменения в поведении и установках людей были эффективными, они должны: а) происходить не в индивидуальном, а в групповом контексте; б) человек должен научиться видеть себя так, как его видят другие.

В 1947 г. К. Левиным была создана Национальная лаборатория тренинга. С этого времени групповая психологическая работа с людьми в виде тренинга получает широкое распространение. В 1960-е гг. эффективная работа Т-групп, основанная на анализе собственных переживаний в группе, была оценена гуманистическими психологами, которые, опираясь на традиции гуманистической психологии К. Роджерса, стали использовать тренинг для психологической поддержки и развития человека. Такой тренинг социальных и жизненных умений получил название от английского *social&life skills training*.

В настоящее время отсутствует единая и общепризнанная классификация тренингов. Деление можно проводить по различным основаниям, но, в первую очередь, следует ориентироваться на систему отношений в ходе психологического воздействия. В тренинге воздействие может осуществляться в двух системах отношений: «субъект – объектной» и «субъект – субъектной». В первой системе отношений субъекту отводится роль манипулятора, объекту – роль манипулируемого. К таким системам относятся тренинги поведения, тренинги формирования разнообразных навыков (например, коммуникативные тренинги или тренинги социальных и жизненных умений), т. е. группа тренингов, которые традиционно объединяются под обобщенным названием социально-психологический тренинг. В субъект – субъектной системе устанавливается равенство психологических позиций. К этой системе относятся личностно-ориентированные тренинги.

Социально-психологический тренинг является инструментально-ориентированным тренингом, который основывается на идеях поведенческой психологии (бихевиоризма), когда индивид рассматривается с точки зрения различных моделей его поведения и возможности определенными стимулами и методами изменять его поведение и формировать новое. Цель данного группового подхода – овладеть эффективными моделями поведения, при этом важно не само поведение, а тренируемые модификации поведения, возможности его изменения через модификацию установок. Его основной функцией выступает обеспечение связи между теорией и практикой, возможности применения психологического знания для решения реальных жизненных и профессиональных ситуаций.

К разновидностям социально-психологического тренинга как инструментально-ориентированного тренинга, относятся:

- тренинг уверенности в себе (тренинг ассертивности), направленный на осознанность своих прав, обучение вербальным и невербальным умениям противостояния агрессивному поведению, формирование умения говорить «нет», обращаться с просьбами и выдвигать свои требования, начинать, поддерживать и заканчивать разговор;

- тренинг развития социальных навыков (социальной компетенции), связанный с восполнением дефицита навыков эффективного функционирования в социуме (включая социально направленное и моральное поведение), которые не были адекватно усвоены в прошлом или которые могли быть усвоены, но этому препятствовала приобретенная тревога, негативные ожидания или отрицательная самооценка;

- тренинг общения (коммуникативный), формирующий умения побуждать других к сообщению информации, сообщать информацию, использовать коммуникацию для изменения поведения других, находить взаимодовлетворяющие решения, проявлять визуально и физически отзывчивое поведение;

- тренинг аргументированного поведения;

- тренинг по преодолению страха перед публичным выступлением (или других фобий);

- тренинг стратегии решения конфликта;

- тренинг для управляющих;

- тренинг для руководителей – модификация организационного поведения;

- тренинг для эффективного руководителя;

- тренинг по развитию умения решения проблем;

- тренинг критичности мышления;

- тренинг умения самоуправления и самоорганизации;

- тренинг переговоров;

- тренинг самопрезентации и т. д.

Основными компонентами инструментально – ориентированных тренингов, которые наиболее часто включаются в программы, выступают следующие этапы:

1. Теоретическое обоснование. Разъяснение терминологии, обзор основных понятий и навыков, которые необходимы в ходе тренинга и которым будут обучать, привлечение внимания к важности формируемых навыков для жизни обучаемого.

2. Моделирование. Точное представление образцов, которые должны быть усвоены с использованием наблюдения, воспроизведения образца (подражания), самовербализации (рефлексии) – объяснения самому себе опыта и результатов своих действий.

3. Разыгрывание ролей. Практика в освоении различных моделей решения проблемы, способов работы с информацией, возможных в моделируемой ситуации и приемов преодоления противоречий и расхождений. Отрабатываются как открытые, так и скрытые поведенческие реакции. Последовательность отработки нового навыка обычно включает несколько фаз: воспроизведение действия (отработка новых актов, операций и действий в поведении), совершенствование действия (придание отрабатываемому навыку непринужденности и устойчивости с помощью адекватной обратной связи, критических комментариев, замечаний тренера), когнитивное реструктурирование действия (критический анализ иррациональных представлений, препятствующих формированию навыка, и приобретение знаний, усиливающих эффективность нового действия), генерализация навыка (апробирование нового поведения в реальной жизни и перенос его на новые ситуации).

4. Обратная связь. Индивидуальное и групповое отслеживание эффективности и качества освоения тренинговой программы: особенностей формирования навыков поведения и возникающих в ходе тренинга трудностей. Обратная связь может реализовываться в разных вариантах: 1) быть одобряющей, подбадривающей, сопровождаться похвалой; 2) корректирующей и включать конкретные предложения по улучшению качества выполнения. Одной из задач тренера на этом этапе является стимулирование участников к самонаблюдению и саморефлексии происходящих с ними изменений, к самооцениванию и

самоподкреплению как важному аспекту приобретения и генерализации навыка.

5. Домашняя работа / Перенос навыка. Домашние задания, способствующие закреплению формируемых умений в реальной жизни.

- К личностно-ориентированным тренингам относятся группы личностного роста или так называемые психокоррекционные группы. Основные задачи этих групп – взаимное исследование, получение знаний о собственной личности, ее развитие и раскрытие. Основным процессом в данных группах является личностный рост – активный процесс открытия и развития самого себя через соприкосновение с внешним миром.

Существуют различные типы групп личностного роста, вариативность которых обусловлена разнообразием теорий личности и групповых форм психологической коррекции, используемых в рамках тех или иных психологических парадигм (психодинамической, гуманистической, экзистенциальной, психоаналитической и т. д.). Общим основанием личностно-ориентированных тренингов является понимание человека как единой психологической реальности. Различным – сегменты этой реальности, оказывающие генеральное воздействие на психологию человека и, соответственно, становящиеся «мишенями» психологического воздействия. У когнитивных психологов – это ментальные образования, у гуманистических – общечеловеческие ценности, у психоаналитиков – бессознательное, у экзистенциалистов – бытие и т. д. Таким образом, в зависимости от того, какой представляется модель человека в разных психологических направлениях, по-разному представляются и виды групп личностного роста. В целом к ним относятся:

- группы встреч;
- гештальтгруппы;
- психодраматические группы;
- психодинамические группы;
- экзистенциальные группы;
- группы арт-терапии;
- группы танцевальной терапии и т. д.

Основная цель личностно– ориентированного тренинга – изменение в сознании и разрешение на этой основе проблем клиента (развитие Я-концепции, поддержание здоровья, развитие идентичности, решение проблем эмоционального самоконтроля, самопонимания, самозащиты, самоподдержки и концептуализации опыта).

- Отдельно от инструментально-ориентированных и личностно-ориентированных тренингов выделяют так называемые бизнес-тренинги. Бизнес-тренинг (и его наиболее характерная разновидность – корпоративный тренинг) предполагает развитие навыков персонала для успешного выполнения бизнес-задач, повышения эффективности производственной деятельности, управленческих взаимодействий. К бизнес-тренингам относятся тренинги продаж и обслуживания клиентов, тренинги управленческих навыков, тренинги наставничества на рабочем месте, тренинги командообразования, тренинг тайм-менеджмента. Бизнес-тренинг позволяет развивать одновременно знания, умения и навыки, необходимые в профессии. Бизнес-тренинги могут разрабатываться и проводиться как корпоративным (внутренним) тренером, так и внешними специалистами.

Иногда в литературе можно встретить с понятием индивидуальный тренинг. Данная разновидность тренинга предполагает использование тренинговой системы и технологий для одного человека или очень маленькой группы (1–3 человека), например семейный психологический тренинг или тренинг микрогруппой. При индивидуальной тренировке все внимание тренера сосредоточено на проблеме единственного клиента или микрогруппы, присутствует возможность преодоления застенчивости и боязни раскрыться перед другими, а также отсутствуют трудности, возникающие при работе с традиционной тренинговой группой (10–12 человек) – отвлечение внимания тренера на активных или демонстративных участников и выполнение их задач и целей, проявление «соревновательного» или «игрового» принципа, не всегда полезного для выработки необходимых навыков, особенно если человек

не уверен в себе или смущается. Тем не менее следует помнить, что тренинг возник как эффективная форма групповой работы и основные преимущества она сохраняет, если идеи групповой работы, разработанные К. Левиным, присутствуют в работе тренера. Если тренинг используется только в своем узком значении – как практическая отработка неких умений, то для этой цели существует соответствующая форма психологической работы – коучинг (от англ. *coaching*) – непосредственное обучение менее опытного сотрудника (ученика) более опытным в процессе работы или выполнения конкретных видов деятельности; форма индивидуального наставничества, консультирования.

К. Рудестам (1982, 1990, 1998, 2004) указывает на следующие преимущества групповой работы, которая реализуется в тренинге.

1. В группе возмещается потребность в эмоциональном тепле и контакте с другим человеком.

2. Опыт, приобретенный в специально организованных группах, помогает решению проблем, возникающих при межличностном взаимодействии.

3. В условиях группы возможно получение обратной связи.

4. В тренинговой группе возможно получение поддержки от людей, имеющих общие проблемы и переживания с конкретными участниками группы.

5. Индивид может обучиться новым умениям и навыкам в поддерживающей и контролируемой обстановке.

6. В группе становятся очевидными такие скрытые факторы, как давление партнеров, конформизм, социальное влияние, распределение ролей.

7. Участники могут идентифицировать себя с другими и использовать установившуюся эмоциональную связь при оценке собственных переживаний, чувств и поведения.

8. Группа может облегчить процесс самоисследования и интроспекции, формирование «Я» концепции индивида.

В то же время при всех достоинствах тренингов эта форма психологической работы имеет свои ограничения и недостатки.

1. Группа, особенно личностного роста (психокоррекционная), способствует созданию уникального, необычного стиля общения, который не соответствует стилю общения, принятому в повседневной социальной жизни. Переход участников к обычной жизни может быть болезненным. Может возникнуть определенная дезадаптация на какой-то период времени. Участник ждет от людей, его окружающих, тех реакций, того поведения, стиля общения, той атмосферы, которые присутствовали в группе. Данное состояние может породить различные поведенческие и эмоциональные реакции индивида. От выражения крайней нетерпимости к окружающим в отношении их поведения до растерянности, замкнутости, ухода в себя.

2. Трудность реализации в обычных социальных условиях тех ценностей, которые формируются в группах, могут привести к такому явлению, как зависимость от тренингов. У человека развивается потребность участия в групповых формах психологической работы. Это связано с тем, что именно там он находит ту атмосферу, тот стиль общения и взаимоотношений, чувство безопасности и комфорта, которые он не может найти в реальной жизни. Зачастую желание и стремление участвовать постоянно во все новых группах (особенно личностно-ориентированных) обусловлено поиском все более сильных и значимых переживаний. Это ведет к своего рода уходу от реальной жизни, реальных психологических проблем. Для избегания данного явления необходимо научиться переносить опыт, полученный в группе, в реальную жизнь.

3. В группе может происходить формирование новых ценностей, установок, взглядов, убеждений. При возвращении в обычную жизнь у участника может возникнуть разочарование вследствие того, что близкие люди:

- не видят произошедших в нем изменений;
- не разделяют его новую систему ценностей;
- сами никаким образом не изменились.

Для предотвращения данного эффекта участникам необходимо осознавать, что изменения обусловлены именно групповой работой, в которой не участвовало их ближайшее окружение, и вследствие этого снижать уровень своих ожиданий по отношению к ним.

4. Возможны психологические ожоги в группе. Группа может вызвать изменение личности в любом направлении, что увеличивает вероятность возникновения психологических травм. Снижение последствий психологических травм зависит от профессионализма и мастерства ведущего.

5. У некоторых участников может возникнуть вера в полную приложимость групповых методов к повседневной жизни. Применение внутригруппового поведения в реальной жизни без учета обстановки может привести к неадекватному восприятию индивида окружающими, породить чувство уязвимости у индивида (в случае самораскрытия).

Для оценки степени эффективности тренинга используется комбинация показателей опросника (опросников), самооценочных шкал поведения, когнитивных и/или аффективных реакций, данных естественнонаучного поведения и оценок исполнения ролей в играх. Традиционные психодиагностические тесты обычно не используются, поскольку не существует ни стандартизированной номенклатуры навыков, ни общепринятой системы оценки достигнутых результатов. С другой стороны, их создание противоречит самой идее тренинга, инициирующего раскрытие внутреннего потенциала личности, который можно измерить только в сравнении с самим собой, относительно индивидуальной нормы поведения.

Этика профессиональной деятельности

совокупность морально-нравственных норм и требований к профессиональной деятельности специалистов.

Применительно к психологической практике в самом общем виде различные кодексы психотерапевтической и психологической деятельности, изданные как в нашей стране, так и за рубежом, по сути, повторяют, а порой буквально воспроизводят соответствующие разделы, связанные с этическими проблемами оказания психологической помощи человеку. Подобная ситуация связана не с плагиатом, а прежде всего с тем, что лежащие в их основе принципы «Не навреди» и «Благополучия человека» постулируют общечеловеческие ценности, принципы морали и нравственности, определяющие эволюционное развитие человечества. Каждый из них несет в себе исторические, культурологические, философские и религиозные основы сложившихся общественных отношений (Encyclopedia..., 1995, с. 3):

1) соблюдение и защита прав и свобод человека, подразумевающих свободу выбора и возможность участия в осуществляемых специалистом действиях, уважение культурных, индивидуальных, возрастных, национальных, религиозных, этнических и других различий людей, а также отказ профессионала от участия в мероприятиях, дискриминирующих человека по данным признакам, посягающим на их честь и достоинство;

2) справедливость, подчеркивающая возможность получения помощи, доступа к достижениям в данной области деятельности и получения пользы от них;

3) гуманизм, привнесение в процесс взаимодействия личностного подхода к человеку, признание его значимости и индивидуальности;

4) информированное согласие (обеспеченность информацией), признающее право человека на знание о характере исследования и проводимых по отношению к нему действий, а также всех других аспектов, которые могут волновать человека;

5) конфиденциальность получаемой информации, ограничение доступа к ней других лиц и сохранение ее в том виде, который наилучшим образом служит интересам человека, организации, участников исследований и т. д.;

6) компетентность и квалифицированный подход к осуществляемой деятельности, соотнесение оказываемых услуг с имеющимся уровнем знаний и умений, признанным профессиональными стандартами, поддержка необходимого уровня научной и профессиональной информированности;

7) социальная ответственность перед обществом, исключая злоупотребление своей работой, ограничение властных полномочий, манипуляций в профессиональной деятельности, соблюдение законов и социальной политики, которые служат интересам общества.

Эти же общечеловеческие нормы определяют этические и морально-нравственные принципы в работе психолога в сфере образования. Его этический кодекс – лишь один из аспектов профессиональной этики, неразрывно связанной с принятой в обществе системой морали. Общественные моральные нормы конкретизируются и корректируются профессиональной деятельностью. Этика психолога выражает закрепленную в форме определенных норм и правил профессионального поведения ответственность специалиста за соблюдение интересов обследуемого лица, за обеспечение его психологического комфорта на всех этапах психодиагностического процесса (С. Т. Посохова, 2004, с. 142) Соблюдение специалистом этических норм обеспечивает реализацию **морально-нравственных принципов психодиагностической деятельности**, к которым относятся:

1) *ответственность* за осуществляемую деятельность и благополучие участников диагностического процесса, их психическое и физическое здоровье, эмоционально-соматический комфорт, социальное благополучие при оказании психологической помощи;

2) *честность* и *беспристрастность* при описании результатов деятельности и проводимых исследований, а также при определении границ своей квалификации, избегание двойственных и неадекватных взаимоотношений в профессиональном взаимодействии (исключение манипуляций) и взаимоотношениях заинтересованных сторон (тех, кто принимает решение), исключение влияния сходства личностных свойств, близость психологических, религиозных, культурных и социальных установок;

3) *уважение прав и достоинств других*, исключающее унижение обследуемых, их дискриминацию по любому признаку и подразумевающее ограничение властных полномочий специалиста его компетентностью и общечеловеческими нормами и свободой участия в психодиагностическом процессе;

4) *терпимость* к участникам процесса профессионального взаимодействия, установление *паритетных взаимоотношений* в ходе оказания психологической помощи, предполагающих принятие любых позиций субъектов независимо от впечатлений, которое они производят, несоответствия или противоречия их позиций убеждениям и мнению специалиста;

5) *безоценочность* независимо от того, какое субъективное впечатление производят участники процесса своим внешним видом, социальной позицией, выполняемыми социальными ролями, умозаключениями.

Как отмечает С. Т. Посохова, этические принципы помогают специалисту определить собственную профессиональную и личную позицию, чувствовать меру ответственности за результаты своей работы и, главное, – осознать ограничения собственных возможностей и возможностей психологической практики (там же, с. 136). В своей совокупности этические, морально-нравственные принципы и гуманистические ценности общества формируют *нравственные стандарты* профессиональной психологической деятельности, предъявляя требования к уровню духовно-нравственного развития профессионала и его морально-нравственным качествам.

Уровень духовно-нравственного развития специалиста играет особую роль. Он определяет степень осознания профессиональной ответственности и границ компетентности, позволяя свести к минимуму неблагоприятное влияние различных факторов и обеспечить максимальную объективность принимаемых профессиональных решений. Ответственность психолога в школе тем более усиливается, что объектом его профессионального вмешательства является ребенок, который чаще всего не имеет возможности волеизъявления при принятии решения об участии во взаимодействии с психологом и учете выданных рекомендаций. Кроме того, вопрос соблюдения конфиденциальности получаемых данных довольно относительный и сложный, поскольку заказчиком такой информации может

выступать и родитель, и учитель, и администрация. В подобных случаях необходимо помнить, что любые профессиональные действия психолог совершает в интересах ребенка и для его пользы. Результаты любого вида профессиональной деятельности психолога должны иметь гораздо большее позитивное значение для школьника, чем вред, который может принести сообщение результатов работы заинтересованным лицам. При сообщении заинтересованным лицам информации психолог должен быть уверен, что она будет использована не во вред ребенку.

Приложения

Педагогическая карта наблюдений

Имя, фамилия _____ Класс _____ Возраст _____
Дата _____

I

Эффективность учебной деятельности

А. Особенности выполнения учебной деятельности:

- умение организовывать собственную познавательную деятельность (воспринимать материал осмысленно, логически его обрабатывать, осмысленно его заучивать, видеть собственные ошибки, использовать в работе навыки мыслительной деятельности: анализировать, обобщать, делать выводы и т. д.);

- умение самостоятельно работать с книгой (целенаправленно читать, составлять план, находить подтверждения в тексте, общую мысль, выделять существенное и т. д.).

Б. Интерес к учебным предметам (какие нравятся или нет, почему и т. д.).

В. Трудности в учебе:

- по каким предметам и в чем проявляются, реакция на них;
- по каким причинам есть наиболее значимые пробелы в знаниях, их возможные причины.

II

Усвоение школьных норм и особенности поведения учащегося

А. Общая характеристика поведения (ведет себя спокойно, сдержанно, проявляет излишнюю подвижность, непоседливость).

Б. Выполнение школьного режима (соблюдает режим, нарушает правила и учебные требования изредка, по небрежности, намеренно, сознательно игнорирует правила поведения).

В. Наиболее типичные нарушения дисциплины.

Г. Выполнение требований взрослых (выполняет охотно или по принуждению, часто ли отказывается выполнять, какие именно).

Д. Основной тип реакции на оценки, замечания, одобрения педагога (соглашается, не соглашается, активно протестует, реагирует пассивно, неуверенно, равнодушен, тревожится и т. д.).

Е. Характеристика особенностей поведенческих реакций (какая из ниже перечисленных соответствует поведению учащегося):

- реакция эмансипации (стремится высвободиться из-под опеки, контроля старших, борется за самостоятельность, постоянно старается самоутвердиться, может совершить побег из дома, бродяжничать);

- реакция группирования со сверстниками (постоянно находится в кругу детей, стремится быть в компании);

- реакция увлечения (серьезно увлекается интеллектуальными, эстетическими или спортивными занятиями, готов посвятить им всего себя, стремится укрепить свою физическую силу, выносливость, приобрести ловкость, постоянно жаждет получения новой информации, в то же время не осмысляя и критически не перерабатывая ее и т. д.).

III

Направленность личности и специальные способности учащегося

А. Диапазон интересов учебной и общественной жизни (перечислить все, что интересует учащегося; ограничивается ли рамками класса или имеет дополнительные занятия в кружках, секциях и т. д.).

Б. Активные интересы или пассивные (ограничивается лишь созерцанием, предпринимает усилия в той или иной области, активно действует, имеет достижения).

В. Что именно и сколько читает (пользуется домашней библиотекой, школьной, городской, предпочитает другие источники).

Г. Как чаще всего проводит свободное время.

Д. Склонности к определенным видам деятельности.

Е. Имеет ли специальные способности (музыкальные, артистические, вокальные, спортивные, интеллектуальные: математические, лингвистические и т. д.).

IV

Общественная деятельность и общественно-полезный труд

А. Какие общественные обязанности имеет (постоянные, разовые, не имеет). Как их выполняет.

Б. Какие общественные поручения хотел бы иметь и в какой области.

В. Какое участие принимает в классных и школьных мероприятиях (инициатор, организатор, активный участник, пассивный исполнитель, принимает только, чтобы удовлетворить потребность в контактах: пустая болтовня, бесцельное времяпрепровождение; избегает, не участвует, игнорирует). В каких мероприятиях принимал участие.

Г. Какие виды деятельности предпочитает.

Д. Имеет ли трудовые навыки и умения, легко ли их приобретает, какова организованность, есть ли привычка к длительным усилиям.

V

Успешность социальных контактов

А. Положение в коллективе (пользуется ли авторитетом, уважением, симпатией большинства одноклассников, только мальчиков, только девочек, большая часть учащихся равнодушна). Чем это определяется?

Б. Отношения со сверстниками (имеет друзей преимущественно в своем классе, дружит с ровесниками, со старшими, с младшими, имеет одиночные контакты и т. д.).

В. Стиль отношений со сверстниками (спокойно-доброжелательный, агрессивный, неустойчивый, ситуативный; дорожит ли мнением коллектива, бывают ли конфликты с ребятами, в чем их причина).

Г. Доволен ли своим положением в классе и какое положение хотел бы занять.

Д. Дорожит ли пребыванием в школе (что особенно ценит в ней).

Е. Отношение к учителям или воспитателям (есть ли контакт, любит, уважает их).

Педагогическая диагностическая карта

Зафиксируйте психологические характеристики учащегося, которые он проявляет в учебной деятельности по указанным ниже признакам. Для этого в регистрационном бланке по каждому из блоков, имеющих аббревиатурное обозначение (ОВ, КВ и т. д.), зачеркните соответствующий номер описания.

I

Уровень развития внимания

ОВ – Объем внимания

1. Рассеян. Отвлекается. Задания выполняет частично или какие-то полностью, какие-то не успевает. В целом объем выполненной работы за урок – 50 %.
2. Внимание неустойчивое. Часто не успевает выполнить все задание полностью.
3. В течение урока внимание колеблется. В целом справляется с предложенным объемом работы.
4. Всегда внимателен. За урок выполняет весь объем работы раньше других.

КВ – Концентрация внимания

1. Выполнение заданий отличается большим количеством ошибок, пропусков и исправлений. Сосредоточенность на заданиях очень слабая.
2. Недостаточная концентрация при выполнении заданий. В каждой работе присутствуют какие-либо пропуски или исправления. Иногда вместо одного задания делает другое.
3. При выполнении задания допускает незначительные ошибки в начале, пока не произойдет полное включение в работу.
4. При выполнении задания допускает незначительные ошибки. Обычно в конце.
5. При выполнении заданий всегда собран и сконцентрирован. Может продолжительное время выполнять работу без ошибок.

II

Уровень развития памяти

ОП – Объем памяти

1. Память развита слабо. Запоминание происходит с трудом. Не может запомнить необходимое количество информации.
2. Для запоминания информации прилагает усилия. Требуется время и повторения.
3. Свободно запоминает большую часть необходимой информации.
4. Быстро и без усилий запоминает весь объем необходимой информации.

ЛП – Логическая память

1. Запоминает после многократного механического повторения.
2. Запоминает без осмысления связей между запоминаемым материалом.
3. Использует логические приемы запоминания. Способен устанавливать связи между запоминаемым материалом.
4. Легко устанавливает связи при запоминании. Осознанно опирается на предыдущий запомненный материал.

III

Уровень развития мышления

ЛМ – Логическое мышление

1. Логическое мышление не развито.
2. Не умеет сравнивать, обобщать, систематизировать.

3. Испытывает затруднения при сравнении, обобщении, выполнении действий по аналогии. Часто ошибается или не может сделать верного умозаключения.

4. В большинстве случаев верно сравнивает, обобщает, анализирует различные явления, объекты, предметы, цифры. В целом делает верные умозаключения.

5. Успешно сравнивает, обобщает, анализирует различные явления, объекты, предметы, цифры. Делает верные умозаключения.

ТА – Теоретический анализ

1. Понятийный аппарат не развит. Не умеет выделить структурную общность условий задачи. Логические связи способен устанавливать только с опорой на рисунок, схему, картинку.

2. Испытывает затруднения при выполнении заданий с опорой на понятия. Не всегда способен выделить структурную общность условий, установить логические связи.

3. Справляется с заданиями, требующими опоры на понятия. Умеет устанавливать логические связи между предметами и объектами.

4. Уверенно оперирует понятиями. Быстро выделяет логические связи и отношения между предметами и объектами.

IV

Сформированность приемов учебной деятельности

УЗ — Умение принять учебную задачу

1. Не умеет принимать учебные задания. Выполнение возможно только при полном пошаговом контроле.

2. Понимание условий предъявляемых заданий затруднено. Необходимо повторить несколько раз, пока ребенок поймет, что требуется выполнить. В процессе работы необходимо постоянно напоминать об общих правилах и требованиях задания.

3. Не всегда понимает условия предъявляемых заданий. Некоторые задания не осознаются до конца. Требования и правила заданий частично не выполняются.

4. Понимает большинство условий предъявляемых заданий. Отношение к выполнению осознанное. Может применить общее правило выполнения заданий к частным случаям.

5. Легко понимает условия предъявляемых заданий. Осмысленно относится к их выполнению. Всегда способен последовательно рассказать, что требуется сделать.

УПД – Умение планировать свои действия.

1. Не умеет планировать свои действия, затрудняется даже заменить «в уме» данное отношение на обратное. Например, при соотношении величин отношение «больше» на отношение «меньше».

2. Ребенок умеет действовать «в уме» в минимальной степени только при выполнении несложных по структуре заданий и действий – в 1 или 2 шага.

3. Внутренний план действий сформирован частично. Без рассуждений вслух возникают затруднения в планировании действий или порядке рассуждений. Часто требуются опорные схемы или рисунки для построения плана.

4. Внутренний план действий в целом сформирован. Практически всегда ребенок может спланировать порядок своих действий, наметить средства для достижения целей.

5. Успешно планирует свою деятельность. Всегда способен рассказать о последовательности выполнения заданий. Способен «в уме» устанавливать логические связи и структурные отношения между явлениями, условиями, объектами.

V

Т – Темп деятельности

1. Очень медлительный.

2. Выполняет все медленно, часто самым последним. Не укладывается в отведенное для

выполнения задания время.

3. Средний темп работы. Обычно справляется с заданиями вместе с большинством детей в классе.

4. Выполняет все задания в быстром темпе. Справляется с работой быстрее других.

VI

Р – Работоспособность

1. Низкий уровень работоспособности. Продуктивность выполнения быстро снижается в процессе деятельности и резко падает к ее окончанию: ухудшается осмысление, замедляется темп, снижается качественный уровень выполнения задания.

2. Снижение работоспособности проявляется примерно с середины деятельности.

3. Работоспособность снижается только к концу выполнения деятельности.

4. Достаточно устойчивая работоспособность. Продуктивность деятельности снижается незначительно, в основном за счет качеств, которые не связаны с утомлением: пресыщаемость, нерешительность и т. д.

5. Высокий уровень работоспособности. Долгое время может продуктивно и внимательно работать.

VII

Отношение к себе

ОС — Эмоциональное отношение к себе.

1. Имеет место полное неприятие себя.

2. Отношение к себе скорее негативное. Чувствует себя маленьким и незначительным. Считает, что плохого больше, чем хорошего, во всех личностных характеристиках: во внешности, способностях, поступках.

3. Отношение к себе неоднозначное. Сомневается в своих способностях, внешности, преуменьшает значимость. Иногда негативно оценивает себя. Стремится быть «в тени».

4. Позитивное отношение к себе, к своим способностям, внешности. Умеет найти свое место. Уважает собственное мнение и считается с мнением других, их оценкой.

5. Любит себя. Постоянно заявляет о своих способностях, внешности, значимости. Любит «приукрасить» себя. Стремится быть в центре внимания.

С – Самооценка

1. Самооценка заниженная.

2. Самооценка адекватная.

3. Самооценка завышенная.

VIII

СА – Степень адаптированности

1. Дезадаптирован.

2. Постоянно ощущает себя дискомфортно. Испытывает трудности принятия школьных правил и норм.

3. Правила и требования школы приняты частично. В коллективе или с учителем возникают трения.

4. Ощущает психологический комфорт в школе. Напряжение практически отсутствует.

5. Очень хорошо адаптировался к школьным условиям и коллективу. Чувствует себя «как рыба в воде». Принял все школьные правила и требования.

IX Личностные особенности

Оцениваются по степени выраженности (10-балльная шкала: максимальная оценка 10 баллов, минимальная – 1 балл). В регистрационном бланке зачеркивается выбранная оценка.

***A** – Доброжелательность – Холодность*

Открытый, доброжелательный, общительный, участливый.

***C** – Стабильность – Эмоциональная неустойчивость*

Спокойный, уравновешенный, уверенный в себе, склонен к разумности в поведении, стабильный.

***D** – Возбудимость – Уравновешенность*

Беспокойный, легко возбудимый, нетерпеливый, чрезмерно реагирует на внешнее раздражение, легко обижается, легко вывести из себя.

***E** – Независимость – Покорность*

Независимый, доминирующий, напористый, настойчивый и упрямый, постоянно стремится к лидерству, активен и деятелен.

***F** – Беспечность – Озабоченность*

Склонный к риску, беспечный, храбрый, веселый, оптимистичный и уверенный в себе.

***G** – Высокая добросовестность – Низкая добросовестность*

Добросовестный, исполнительный, ответственный.

***H** – Смелость – Робость*

Социально-смелый, непринужденный, решительный.

***I** – Чувствительность – Жесткость*

Чувствительный, нежный, зависимый от других.

***O** – Подозрительность – Доверчивость*

Тревожный, озабоченный, полный мрачных опасений.

***Q3** — Высокий самоконтроль – Низкий самоконтроль*

Высокий самоконтроль, хорошее понимание социальных нормативов.

***Q4** – Напряженность – Расслабленность.*

Напряженный, раздражительный, фрустрированный.

X СС – Положение в классе (Социометрический статус)

1. Друзей практически не имеет. Дети не проявляют желания с ним общаться.
2. Имеет минимальный круг общения. Большая часть детей не замечает его.
3. Имеет устойчивый круг общения. Активно взаимодействует с другими детьми.
4. В классе является лидером. Дети тянутся к нему. Пользуется большой популярностью и авторитетом в классе.

Регистрационный бланк

Имя, фамилия _____ Возраст _____ Дата _____
 Класс _____
 Трудности обучения _____

		НИЗКИЕ ЗНАЧЕНИЯ				ВЫСОКИЕ ЗНАЧЕНИЯ					
	ОВ	1	2	3	4						
КВ	1	2	3	4	5						
	ОП	1	2	3	4						
	ЛП	1	2	3	4						
	ЛМ	1	2	3	4						
	ТА	1	2	3	4						
УЗ	1	2	3	4	5						
УЦ	1	2	3	4	5						
	Т	1	2	3	4						
	Р	1	2	3	4	5					
	ОС	1	2	3	4	5					
	С		1	2	3						
	СА	1	2	3	4	5					
А		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
С		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
В		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Е		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Р		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Г		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
И		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Т		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
О		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Q3		1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Q4		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	ОС	1	2	3	4						

Оценки по основным предметам:

Рус. яз.	Чтение	Матем.	Ин. яз.
----------	--------	--------	---------

Заключение: трудности обучения вызваны _____

Карта наблюдений Д. Стотта *Исурина Г. Л.* и др. «Трудные» подростки в массовой школе // Патохарактерологический опросник для подростков. Л., 1976.

В регистрационном бланке зачеркните те цифры, которые соответствуют формам поведения (фрагментам), наиболее характерным для учащегося. В бланке номера признаков не всегда идут по порядку. Их расположение зависит от значимости того или иного фрагмента поведения для его общей квалификации.

I

НД – недоверие к новым людям, вещам, ситуациям

Любой успех стоит ребенку огромных усилий. От 1 до 11 – менее явные симптомы; от 12 до 17 – симптомы явного нарушения.

1. Разговаривает с учителем только тогда, когда находится с ним наедине.
2. Плачет, когда ему делают замечания.
3. Никогда не предлагает никому никакой помощи, но охотно оказывает ее, когда его об этом просят.
4. Ребенок «подчиненный» (соглашается на «невыигрышные» роли, например во время игры бега за мячом, в то время как другие спокойно на это смотрят).
5. Слишком тревожен, чтобы быть послушным.
6. Лжет из боязни.
7. Любит, если к нему проявляют симпатию, но не просит о ней.
8. Никогда не приносит учителю цветов или других подарков, хотя его товарищи часто это делают.
9. Никогда не приносит и не показывает учителю найденных им вещей или каких-либо других предметов, хотя его товарищи часто это делают.
10. Имеет только одного хорошего друга, и, как правило, игнорирует остальных мальчиков и девочек в классе.
11. Здоровается с учителем только тогда, когда тот обратит на него внимание. Хочет быть замеченным.
12. Не подходит к учителю по собственной инициативе.
13. Слишком застенчив, чтобы просить о чем-либо (например, о помощи).
14. Легко становится «нервным», плачет, краснеет, если ему задают вопрос.
15. Легко устранивается от активного участия в игре.
16. Говорит невыразительно, бормочет, особенно тогда, когда с ним здороваются.

II

Д – депрессия

Легкая форма (симптомы 1–6) характеризуется временными перепадами активности и сменой настроения. Симптомы 7 и 8 свидетельствуют о склонности к раздражению и физиологическом истощении. Симптомы 9–20 отражают более острые формы депрессии. Пунктам этого раздела дополнительно могут сопутствовать признаки синдромов **ВВ** и **ТВ** (см. IV и V).

1. Во время ответа на уроке иногда старателен, иногда ни о чем не заботится.
2. В зависимости от самочувствия либо просит о помощи в выполнении школьных заданий, либо нет.
3. Ведет себя очень по-разному. Старательность в учебной работе меняется почти ежедневно.
4. В играх иногда активен, иногда апатичен.
5. В свободное время иногда проявляет полное отсутствие интереса к чему бы то ни

было.

6. Выполняя ручную работу, иногда очень старателен, иногда нет.
7. Нетерпелив, теряет интерес к работе по мере ее выполнения.
8. Рассерженный, «впадает в бешенство».
9. Может работать в одиночестве, но быстро устает.
10. Для ручной работы не хватает физических сил.
11. Вял, безынициативен (в классе).
12. Апатичен, пассивен, невнимателен.
13. Часто наблюдаются внезапные и резкие спады энергии.
14. Движения замедленны.
15. Слишком апатичен, чтобы из-за чего-нибудь расстраиваться (и, следовательно, ни к кому не обращается за помощью).
16. Взгляд «отсутствующий», ничего не выражающий.
17. Всегда ленив и апатичен в играх.
18. Часто мечтает наяву.
19. Говорит невыразительно, бормочет.
20. Вызывает жалость (угнетенный, несчастный), редко смеется.

III

У – уход в себя

Избегание контактов с людьми, самоустранение. Защитная установка по отношению к любым контактам с людьми, неприятие проявляемого к нему чувства любви.

1. Абсолютно никогда ни с кем не здоровается.
2. Не реагирует на приветствия.
3. Не проявляет дружелюбия и доброжелательности к другим людям.
4. Избегает разговоров («замкнут в себе»).
5. Мечтает или занимается чем-то другим вместо школьных занятий (живет в другом мире).
6. Совершенно не проявляет интереса к ручной работе.
7. Не проявляет интереса к коллективным играм.
8. Избегает других людей.
9. Держится вдали от взрослых, даже тогда, когда чем-нибудь задет или в чем-то подозревается.
10. Совершенно изолируется от других детей (к нему невозможно приблизиться).
11. Производит такое впечатление, как будто совершенно не замечает других людей.
12. В разговоре беспокоен, сбивается с темы разговора.
13. Ведет себя подобно «настороженному животному».

VI

ТВ – тревожность по отношению к взрослым

Беспокойство и неуверенность в том, интересуются ли им взрослые, любят ли его. Признаки 1–6 – ребенок старается убедиться, «принимают» ли, любят ли его взрослые. Симптомы 7–10 – обращает внимание и преувеличенно добивается любви взрослого. Признаки 11–16 – проявляет большое беспокойство о том, «принимают» ли его взрослые.

1. Очень охотно выполняет свои обязанности.
2. Проявляет чрезмерное желание здороваться с педагогом.
3. Слишком разговорчив (докучает своей болтовней).
4. Очень часто приносит цветы и другие подарки педагогу.
5. Очень часто показывает педагогу различные предметы, обращает его внимание на свои рисунки, поделки и т. д.).

6. Чрезмерно дружелюбен по отношению к педагогу.
7. Преувеличенно много рассказывает педагогу о своих занятиях в семье.
8. «Подлизывается», старается понравиться педагогу.
9. Всегда находит предлог занять педагога собой.
10. Постоянно нуждается в помощи и контроле со стороны педагога.
11. Добивается симпатии педагога. Обращается к нему с различными мелкими делами или жалобами на товарищей.
12. Пытается «монополизировать» педагога (занимать его внимание исключительно собой).
13. Рассказывает фантастические, вымышленные истории.
14. Пытается заинтересовать взрослых собой, но не прилагает со своей стороны никаких стараний в этом направлении.
15. Чрезмерно озабочен тем, чтобы заинтересовать собой взрослых и приобрести их симпатии.
16. Полностью «устраняется», если все его усилия не увенчиваются успехом.

VII

ВВ – враждебность по отношению к взрослым

Признаки 1–4 – учащийся проявляет различные формы неприятия взрослых, которые могут быть началом враждебности или депрессии. Симптомы 5–9 – то враждебно относится ко взрослым, то старается добиться их хорошего отношения. Признаки 10–17 – открытая враждебность, проявляющаяся в асоциальном поведении. Симптомы 18–24 – полная неуправляемость, привычная враждебность.

1. Переменчив в настроении.
2. Исключительно нетерпелив, кроме тех случаев, когда находится в «хорошем» настроении.
3. Проявляет упорство и настойчивость в своей работе.
4. Часто бывает в плохом настроении.
5. При соответствующем настроении предлагает свою помощь или услуги.
6. Во время просьб бывает то сердечен, то равнодушен.
7. Иногда стремится, а иногда избегает здороваться с педагогом.
8. В ответ на приветствие может выражать злость и подозрительность.
9. Временами дружелюбен, временами в плохом настроении.
10. Очень переменчив в поведении. Иногда кажется, что он умышленно плохо выполняет работу.
11. Портит общественную и личную собственность (в домах, учреждениях, общественном транспорте).
12. Вульгарный язык, рассказы, стихи, рисунки.
13. Неприятен, особенно, когда защищается от предъявляемых ему обвинений.
14. «Бормочет под нос», если чем-то недоволен.
15. Негативно относится к замечаниям.
16. Временами лжет без всякого повода и затруднений.
17. Раз или два был замечен в воровстве денег, сладостей, ценных предметов.
18. Всегда на что-то претендует и считает, что несправедливо наказан.
19. «Дикий» взгляд. Смотрит «исподлобья».
20. Очень непослушен, не соблюдает дисциплину.
21. Агрессивен, кричит, угрожает. Употребляет силу.
22. Охотнее всего дружит с так называемыми «подозрительными типами».
23. Часто ворует деньги, сладости, ценные предметы.
24. Ведет себя непристойно.

VIII

ТД – тревога по отношению к детям

Тревога ребенка за принятие себя другими детьми. Временами она принимает форму открытой враждебности. Все симптомы одинаково важны.

1. «Играет героя», особенно когда ему делают замечания.
2. Не может удержаться, чтобы не «играть» перед окружающими.
3. Склонен «прикидываться дурачком».
4. Слишком смел, рискует без надобности.
5. Заботится о том, чтобы всегда находиться в согласии с большинством. Навязывается другим; им легко управлять.
6. Любит быть в центре внимания.
7. Играет исключительно (или почти всегда) с детьми старше себя.
8. Стараются занять ответственный пост, но опасается, что не справится с ним.
9. Хвастается перед другими детьми.
10. Паясничает (строит из себя шута).
11. Шумно ведет себя, когда педагога нет в классе.
12. Одевается вызывающе (преувеличенность в одежде, прическа, косметика).
13. Со страстью портит общественное имущество.
14. Дурацкие выходки в группе сверстников.
15. Подражает хулиганским проделкам других.

IX

А – недостаток социальной нормативности (асоциальность)

Неуверенность в одобрении взрослых, которая выражается в различных формах негативизма. Признаки 1–5 – отсутствие стараний понравиться взрослым. Безразличие и отсутствие заинтересованности в хороших отношениях с ними. Симптомы 6–9 – у более старших учащихся могут указывать на определенную степень независимости. Признаки 10–15 – отсутствие моральной щепетильности в мелочах. 16 – считает, что взрослые недружелюбны, вмешиваются, не имея на это право.

1. Не заинтересован в учебе.
2. Работает в школе только тогда, когда над ним «стоят» или когда его заставляют работать.
3. Работает вне школы только тогда, когда его контролируют или заставляют работать.
4. Незастенчив, но проявляет безразличие при ответе на вопросы педагога.
5. Незастенчив, но никогда не просит о помощи.
6. Никогда добровольно не берется ни за какую работу.
7. Не заинтересован в одобрении или в неодобрении взрослых.
8. Сводит к минимуму контакты с педагогом, но нормально общается с другими людьми.
9. Избегает педагога, но разговаривает с другими людьми.
10. Списывает домашние задания.
11. Берет чужие книги без разрешения.
12. Эгоистичен, любит интриги, портит другим детям игры.
13. В играх с другими детьми проявляет хитрость и непорядочность.
14. «Нечестный игрок» (играет только для личной выгоды, обманывает).
15. Не может смотреть прямо в глаза другому.
16. Скрытен и недоверчив.

Х

Н – неугомонность

Неугомонность, нетерпеливость, неспособность к кропотливой работе, требующей усидчивости, концентрации внимания и размышления. Склонен к кратковременным усилиям, не требующим длительного напряжения.

1. Очень неряшлив.
2. Отказывается от контактов с другими детьми так, что для них это очень неприятно.
3. Легко примиряется с неудачами в ручном труде.
4. В играх совершенно не владеет собой.
5. Непунктуален, нестарателен. Часто забывает или теряет карандаши, книги, другие предметы.
6. Неровный, безответственный в ручном труде.
7. Нестарателен в школьных занятиях.
8. Слишком беспокоен, чтобы работать в одиночку.
9. В классе не может быть внимателен или длительно на чем-то сосредоточиться.
10. Не знает, что с собой поделаться. Ни на чем не может остановиться, хотя бы на относительно длительный срок.
11. Слишком беспокоен, чтобы запомнить замечания или указания взрослых.

ХІ

ВД – враждебность к детям (От ревнивого соперничества до открытой враждебности.)

1. Мешает детям в играх, подсмеивается над ними, любит их погугать.
2. Временами очень недоброжелателен по отношению к детям, которые не принадлежат к тесному кругу его общения.
3. Надоедает другим детям, пристает к ним.
4. Ссорится, обижает других детей.
5. Пытается своими замечаниями создать определенные трудности у других учащихся.
6. Прячет или уничтожает предметы, принадлежащие другим детям,
7. Находится по преимуществу в плохих отношениях с другими детьми.
8. Пристает к более слабым детям.
9. Другие дети его не любят или даже не терпят.
10. Дерется несоответствующим образом (кусается, царапается и т. д.).

ХІІ

ЭН – эмоциональное напряжение

Признаки 1–5 – свидетельствуют об эмоциональной незрелости, 6–7 – о серьезных страхах, 8–10 – о прогулах и непунктуальности.

1. Играет игрушками, слишком детскими для его возраста.
2. Любит игры, но быстро теряет интерес к ним.
3. Слишком инфантилен в речи.
4. Слишком незрел, чтобы прислушиваться и следовать указаниям взрослых.
5. Играет исключительно (преимущественно) с более младшими детьми.
6. Слишком тревожен, чтобы решиться на что-либо.
7. Другие дети пристают к нему (он является «козлом отпущения»).
8. Его часто подозревают в том, что он прогуливает уроки, хотя на самом деле он пытался сделать это раз или два.
9. Часто опаздывает.
10. Уходит с отдельных уроков.

11. Неорганизован, разболтан, несобран.
12. Ведет себя в группе (классе) как посторонний, отверженный.

XIII

НС – невротические симптомы

Их острота может зависеть от возраста ребенка. Они также могут быть последствиями существовавшего прежде нарушения.

1. Заикается, запинается. «Трудно вытянуть из него слово».
2. Говорит беспорядочно.
3. Часто моргает.
4. Бесцельно двигает руками. Разнообразные «тики».
5. Грызет ногти.
6. Ходит подпрыгивая.
7. Сосет палец (старше 10 лет).

XIV

С – неблагоприятные условия среды

1. Часто отсутствует в школе.
2. Не бывает в школе по нескольку дней.
3. Родители сознательно лгут, оправдывая отсутствие ребенка в школе.
4. Вынужден оставаться дома, чтобы помогать родителям.
5. Неряшлив, «грязнуля».
6. Выглядит так, как будто очень плохо питается.
7. Значительно некрасивее других.

XV

СР – сексуальное развитие

1. Очень раннее развитие, чувствительность к противоположному полу.
2. Задержка полового развития.
3. Проявляет извращенные наклонности.

XVI

УО – умственная отсталость

1. Сильно отстает в учебе.
2. «Туп» для своего возраста.
3. Совершенно не умеет читать.
4. Огромные недостатки в знании элементарной математики.
5. Совершенно не понимает математики.
6. Другие дети относятся к нему как к дурачку.
7. Попросту глуп.

XVII

Б – болезни и органические нарушения

1. Неправильное дыхание.
2. Частые простуды.
3. Частые кровотечения из носа.

4. Дышит через рот.
5. Склонность к ушным заболеваниям.
6. Склонность к кожным заболеваниям.
7. Жалуется на частые боли в желудке и тошноту.
8. Частые головные боли.
9. Склонность чрезмерно бледнеть или краснеть.
10. Болезненные, покрасневшие веки.
11. Очень холодные руки.
12. Косоглазие.
13. Плохая координация движений.
14. Неестественные позы тела.

XVIII

Ф – физические дефекты

1. Плохое зрение.
2. Слабый слух.
3. Слишком маленький рост.
4. Чрезмерная полнота.
5. Другие ненормальные особенности телосложения.

Интерпретация

Центральная вертикальная черта отделяет более тяжелые проблемы (справа) от менее тяжелых. При подсчете признаков, находящийся слева от вертикальной черты, оценивается одним баллом, справа – двумя. Подсчитывается сумма баллов по каждому синдрому и общий «коэффициент дезадаптированности» по сумме баллов по всем синдромам. Большое число зачеркнутых фрагментов и их структура дает возможность сделать выводы о формах проблем (симптоматических диагнозах) в поведении и деятельности учащихся, а также определить те из них, которые в первую очередь определяют эти проблемы.

Структура заполненной карты может быть различной. Может быть зачеркнуто большое число фрагментов, относящихся лишь к нескольким синдромокомплексам. Большое число фрагментов может быть зачеркнуто и при отсутствии доминирующего синдрома. Относительно небольшое количество зачеркнутых фрагментов могут свидетельствовать о глубоких проблемах в поведении учащегося. Могут наблюдаться изолированные подсиндромы, которые позволяют понять специфику поведения ученика.

Неоднократное заполнение карты на одного ученика может дать объективные показатели проводимой воспитательной и психокоррекционной работы.

Бланк к карте наблюдений Стотта

Нарушения											Неприспособленность																
НД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16											
			Д	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20				
				У	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13										
ТВ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15												
		ВВ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
			ТД	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15										
		А	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16									
			Н	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12												
						ВД	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10											
							ВН	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10										
								НС	2	3	4	5	6	7													
									С	1	2	3	4	5	6	7											
										СР	1	2	3														
											УО	2	3	4	5	6	7										
Б	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15												
								Ф	1	2	3	4	5														

Примерный план диагностической программы для психологического сопровождения школьников 1–11-х классов

	Интеллектуальная сфера	Сфера учебной деятельности	Личностно-мотивационная сфера	Профессиональная направленность
Определение готовности к обучению в школе	<ol style="list-style-type: none"> Исследование словесно-логического мышления (методика Айзенхауэра). Развитие наглядно-образного мышления (методика «Лабиринт»). Развитие внимания (методика «Корректирующая проба», фигурная или буквенная форма). Развитие памяти <ol style="list-style-type: none"> слуховой (методика «10 слов»); зрительной (методика запоминания фигур) 	<ol style="list-style-type: none"> Степень развития произвольности (методика «Графический диктант»). Сформированность предпосылок учебной деятельности: <ol style="list-style-type: none"> умение принять учебную задачу (методика «Полеты бабочек»); умение ориентироваться на образец (методика «Юнлик»); умение ориентироваться на систему требований (методика «Узор»). Развитие мелкой моторики (методика «Змейка») 	<ol style="list-style-type: none"> Уровень работоспособности (адаптированный вариант теплинг-теста Ильина). Темп (адаптированный вариант теплинг-теста Ильина). Уровень развития самооценки (методика «Несуществующее животное»). Уровень тревожности (методика «Несуществующее животное») 	-
1 класс	<ol style="list-style-type: none"> Исследование словесно-логического мышления: <ol style="list-style-type: none"> обобщения (методика «Четвертый лишний»); аналогии (методика «Аналогия»). Исследование уровня развития пространственного мышления (методика «Кубики Кооса») 	<ol style="list-style-type: none"> Степень развития произвольности (методика «Графический диктант»). Сформированность умения планировать свои действия (методика «Полеты бабочек») 	<ol style="list-style-type: none"> Определение индивидуально-типологических особенностей (Детский модифицированный опросник Айзенка). Определение ведущего типа мотивации (Анкета для определения школьной мотивации) 	-

	Интеллектуальная сфера	Сфера учебной деятельности	Личностно-мотивационная сфера	Профессиональная направленность
1 класс	<ol style="list-style-type: none"> Уровень развития внимания (методика «Корректирующая проба»). Определение типа памяти (методика определения типа памяти) 		<ol style="list-style-type: none"> Определение социометрического статуса в классе (методика «Социометрия») 	-
2 и 3 класс	Диагностика по отдельным случаям			
4 класс	<ol style="list-style-type: none"> Уровень развития словесно-логического мышления <ol style="list-style-type: none"> способность устанавливать закономерности (методика «Закончи ряд»); аналогии (методика «Аналогия»); обобщение (методика «Четвертый лишний»). Уровень развития пространственного мышления (Адаптированный вариант методики Равена). Уровень развития механического и логического типа запоминания (методика «Пары»). Определение способности к обучению (методика «Интеллектуальная лабильность») 	<ol style="list-style-type: none"> Сформированность умения принять учебную задачу (методика «Копирка»). Сформированность внутреннего плана действий (методика «Логические задачи»). Сформированность теоретического анализа (методика «Логические задачи»). Уровень сформированности рефлексии (методика «Логические задачи») 	<ol style="list-style-type: none"> Уровень работоспособности (адаптированный вариант теплинг-теста Ильина). Определение ведущего типа мотивации (Анкета «Школьная мотивация»). Уровень тревожности (методика «Школьная тревожность»). Определение социометрического статуса в классе (методика «Социометрия») 	-

	Интеллектуальная сфера	Сфера учебной деятельности	Личностно-мотивационная сфера	Профессиональная направленность
5 и 6 класс	Диагностика по отдельным случаям			
7 класс	1. Исследование особенностей умственного развития (Школьный тест умственного развития – ШТУР): а) общая осведомленность; б) аналогии; в) классификация; г) обобщение. 2. Определение способности к обучению (методика «Интеллектуальная лабильность»)	–	1. Уровень работоспособности (адаптированный вариант теплинг-теста Ильина). 2. Определение индивидуально-типологических особенностей (Опросник Айзенка). 3. Тип акцентуации характера (Тест Виллема). 4. Диагностика уровня агрессии (Опросник Баса-Дарки). 5. Диагностика уровня тревожности (методика «Шкала тревожности»). 6. Социометрический статус (методика «Социометрия»)	1. Субъективная оценка познавательной мотивации (Анкета для определения познавательной мотивации). 2. Определение сферы познавательных интересов (Опросник «ДДО», методика «Карта интересов»)
8 класс	Диагностика по отдельным случаям			
	Интеллектуальная сфера	Сфера учебной деятельности	Личностно-мотивационная сфера	Профессиональная направленность
9 класс	1. Уровень развития вербального интеллекта (методика Векслера или ШТУР). 2. Уровень развития невербального интеллекта (методика Векслера или ШТУР). 3. Определение способности к обучению (методика «Интеллектуальная лабильность») 4. Уровень развития творческого мышления (Краткий тест творческого мышления – КТМ)	–	1. Исследование структуры темперамента (ОСТ по Русалову). 2. Уровень работоспособности (адаптированный вариант теплинг-теста Ильина). 3. Определение акцентуаций характера (ЦДО по Е. А. Личко). 4. Определение типа мотивации (методика «Мотивация достижения»)	1. Субъективная оценка познавательной мотивации (Анкета для определения познавательной мотивации). 2. Дифференцированная диагностика профессиональной направленности (методика Голланда, ЦДО, «Карта интересов»).
10 класс	Диагностика по отдельным случаям			
11 класс	1. Определение общего коэффициента интеллекта (методика Векслера). 2. Определение способности к обучению (методика «Интеллектуальная лабильность»)	–	1. Исследование структуры темперамента (ОСТ по Русалову): а) эричность; б) пластичность; в) эмоциональность. 2. Определение акцентуаций характера (ЦДО по Е. А. Личко). 3. Определение типа мотивации (методика «Мотивация достижения»); Исследование личностных особенностей (методика «Автопортрет»)	1. Дифференцированная диагностика профессиональной направленности (методика Голланда, ЦДО, «Карта интересов»)

Большая часть диагностических методик, предусмотренных профилактической программой, предполагают проведение фронтальных диагностических обследований, что значительно сокращает время обследований. Они удобны в обработке и могут быть использованы для одновременной диагностики нескольких психологических показателей, относящихся к одной и той же сфере. Например, при использовании одной методики «Логические задачи» диагностируются практически все параметры, характеризующие сферу учебной деятельности, а при работе с методикой ШТУР – многие интеллектуальные операции. Для удобства использования и длительного хранения данные, полученные в результате различных диагностических исследований, заносятся в «Карту индивидуального развития» в столбик соответствующего класса. Результаты обследования по определению готовности к обучению в школе заносятся в графу «д» («дошкольник»).

«Карта индивидуального развития» заводится на каждого ученика при его поступлении в школу и ведется в процессе всего обучения в школе. Хранится подобная документация в папках по классам. Таким образом, психологическая служба имеет информационный диагностический материал на каждого ребенка, который оперативно может быть использован в консультативной и коррекционной работе.

Для удобства представления результатов мы рекомендуем пользоваться специальной диагностической системой с условными цветовыми обозначениями. Хотя большинство используемых тестовых методик разные по своей обработке и способу интерпретации полученных данных, многие из них могут быть сведены к определенной системе цветовых обозначений, отражающих тот или иной уровень развития изучаемого параметра. Например, красный цвет – высокий уровень (выше нормы) развития; синий цвет – средний уровень (верхняя граница нормы); зеленый цвет – нижняя граница нормы; желтый цвет – низкий уровень (ниже нормы). В диагностическую карту заносится не полная интерпретация результатов, а закодированная в цвете диагностическая информация: ячейки напротив изучаемых параметров раскрашиваются соответственно выбранным обозначениям. Исключение составляют данные, получаемые по методике, характеризующей типы акцентуированных черт характера. В этом случае в «Карту...» заносится выделенный при диагностике тип (или типы) или те из них, которые приближаются к границе нормы.

Цветовая система обозначений позволяет целостно и наглядно представить результаты диагностических исследований, а также помогает психологу лучше и быстрее ориентироваться в полученных диагностических данных и составлять рекомендации для дальнейшей коррекционной работы.

При длительном использовании (на протяжении ряда лет) «Карта индивидуального развития» убедительно показывает динамику развития основных психологических параметров, позволяя отследить те или иные изменения. С этой точки зрения профилактическая программа предусматривает повторяющуюся диагностику одних и тех же психологических показателей, влияющих на успешность обучения и адаптацию детей к школьной жизни, в разных классах. Результатом такой деятельности оказывается организация эффективного психологического сопровождения на различных этапах школьной жизни, позволяющая проводить своевременную работу по предупреждению и коррекции тех или иных нарушений в учебной деятельности и поведении детей.

Диагностический анализ проблемы

Технология «Детальное описание поведения»

Цель : построение общей картины проблемной ситуации, подробное выявление признаков проблемы, характеризующих специфические особенности поведения и деятельности.

I этап

Воссоздание проблемной ситуации

- Как часто наблюдается подобное поведение? Всегда ли так себя ведет?
- Когда впервые наблюдалось такое поведение?
- Когда последний раз наблюдалось?
- Когда особенно интенсивно проявляется? Типичные характеристики поведения (в чем проявляется)?
 - Какие чувства (внешне выражаемые и внутренне переживаемые) при этом испытываются?

II этап

Анализ ситуации, в которой проявляется это поведение

О — Описание поведения

- Опишите этот момент. Что происходит?

С — Смысл ситуации.

- О чем думали (какие мысли были в голове) в этот момент?

Н — Наблюдаемые признаки поведения.

- Если бы можно было сфотографировать этот момент поведения, то чтобы зафиксировала (можно было бы увидеть) фотокамера?

О — Физические ощущения.

- Какие ощущения при этом возникают? Как это физически переживается?

В — Восприятие ситуации и представление последствий.

- Какие картины возникают в голове в подобных ситуациях. Как представляются последствия поведения?

А — Аффективные переживания, чувства.

- Какие чувства испытываются при этом?

Итог II этапа : Более точное определение проблемной зоны – модели поведения, переживаемых чувств, ощущений, представлений и мыслей.

III этап

Идентификация фактов ситуации (правило четырех «С»)

С — Выявление стрессора (внешнего или внутреннего) – побудителя, толчка к возникновению ситуации.

- При каких условиях проявляется такое поведение. Что должно произойти, чтобы

человек поступил таким образом?

С — Специфика возникновения проблемной ситуации. (Оценка совокупности внешних условий через внутренние фильтры.)

- Во время разных ситуаций, когда проявляется такое поведение, что повторяется, происходит каждый раз (агрессия, раздражение, тревога, страх, пессимизм и т. д. – выявляются одинаковые чувства, одинаковые действия, мысли, желания)?

С — Психологические свойства. (Особенности психологического функционирования, общая характеристика личности.)

- Что в установках, характере заставляет вести себя подобным образом? Почему такие поведенческие реакции?

- Опишите себя (другого). Что вы (он) за человек?

- Каких жизненных ценностей, установок придерживается? Какие правила жизни есть? Какой жизненный девиз? В чем убежден?

- Если бы друзья или коллеги вас бы описывали, чтобы они могли рассказать?

С — Система последствий поведения. (Выявление существования связи между результатом поведения и его подкреплением.)

- Что происходит, когда человек повел себя подобным образом (реализовал свою стратегию поведения)? (Например, сказал «да», хотя хотел сказать «нет».)

- Что чувствует потом? (Например, чувствует облегчение, так внутреннее давление ослабевает.)

- Какие мысли о последствиях своего поведения?

- Какую функцию несет такое поведение в жизни? (Например, привлекает внимание, поддерживает самооценку и т. д.)

IV этап

Анализ планов поведения

- Установление взаимосвязей между особенностями поведения и особенностями личности, системно поддерживающими стратегии поведения, обеспечивающими их *повторяемость* в различных ситуациях.

- Систематизируйте выделенные на первых трех этапах признаки в таблице. К первому уровню отнесите внешние (наблюдаемые) признаки поведения или особенности деятельности. На втором уровне определите, какую функцию (какое значение имеет) несет данная особенность в жизни человека. На третьем уровне попытайтесь обобщить выделенные функции единой целью (если возможно) или двумя целями: на что направлено такое поведение. На четвертом уровне на основе повторяющихся признаков и цели поведения выделите возможную психологическую причину такого поведения. В таблице ниже приведен пример работы на этом этапе.

Результат: Установление причинно-следственных связей между внешними проявлениями в поведении и внутренними (психологическими) механизмами.

Наблюдаемые особенности поведения или деятельности						
1 уровень (поведенческий)	Проявляет чрезмерную активность, старается участвовать во всех мероприятиях	Постоянно поправляет других	Активно предлагает свою помощь	Дает списывать	Дает низкую оценку другим, критикует и язвит в адрес других	Пытается занять лидерские позиции в группе
2 уровень (функциональный)	Стремится быть нужным, незаменимым	Показывает, что знает и умеет больше остальных	Стремится сделать других зависимыми от себя	Показывает другим, что они часто ошибаются	Стремится быть независимым, сам устанавливать правила и условия деятельности	
3 уровень (целевой)	Ты лучше Защита от критики	Будь лучше				Контроль ситуации
4 уровень (причинный)	Метауровень (почему?)					
	Поддержка самооценки					

Психологический инструментарий для исследования индивидуально-психологических особенностей школьников

Психологическая сфера	Возрастной диапазон использования		
	6/7 – 10 лет (начальная школа)	11 – 13 лет (младший подростковый возраст)	14 – 16/17 лет (старший подростковый и юношеский возраст)
Индивидуально-психологические и психофизиологические особенности	Тестинг – тест Ишана (диагностика силы, подвижности нервной системы, особенностей работоспособности)		
	Схема наблюдения В. Т. Козловой (диагностика подвижности нервной системы) Методика «Сосиски» В. А. Данилова (диагностика силы/слабости нервной системы)		
	Метод определения доминирующего полушария мозга и соответствующего тела личности Т. В. Дубовицкой, Определение ведущего полушария с помощью комплексного метода (Н. В. Ясман, В. Н. Давыков), тест М. П. Павлова для определения типа функциональной асимметрии полушария с объектами и вариантами интерпретации со знаками, проба Ахмет (определение праворуконости и леворуконости)		
	Опросник темперамента среднего детского возраста – ИСТУ Р. Хезики, С. Мак-Джик, В. Карел (оценка особенностей темперамента по 9 шкалам: активность, адаптивность, приближение, отталкиваемость, инстинктивность, настроение, настойчивость, предсказуемость, корте)		Шкала оценок для измерения реактивности по Я. Стрелку (изучение особенностей проявления процессов возбуждения, торможения и уровня подвижности нервных процессов)
	Методика изучения свойств нервной системы учащихся А. А. Полетаевой (психологическая диагностика на основе ситуационного выбора)		Методика «Мысленная работоспособность» по З. Еременину
Изучение темперамента исполнителя методом наблюдения (вызывает шкалы: ситуации, требования скорости реакции, проявления волнения, контроля и оценки, трудности, фрустрации, реакции на замечания учителя)		Методика Айзенка в модификации Т. В. Маталиной для подростков (экспресс-диагностика уровня экстраверсии и нейротизма с последующей интерпретацией их соотношения для описания характерологических особенностей личности)	
		Опросник структуры темперамента – ОСТ В. И. Русалова – (подростковый вариант) предназначен для выявления свойств нервной системы: эричности, пластичности, лабильности, эмоциональной устойчивости;	

Психологическая сфера	Возрастной диапазон использования		
	6/7 – 10 лет (начальная школа)	11 – 13 лет (младший подростковый возраст)	14 – 16/17 лет (старший подростковый и юношеский возраст)
Высшие	Тест невербального мышления Равена		
	Тест Рудника – Харриса (проективная методика для детей с 3 до 15 лет)		
	Методика «Сохранение» Ж. Пиаже (диагностика понятийных и допонятийных форм мышления, использование до 8/9 лет)	Грудовой интеллектуальный тест – ГИТ Де. Вана, в адаптации М. К. Ажиновой, К. М. Борисовой, В. Т. Козловой, Р. П. Ложниковой (предназначен для детей 9–12 лет, формы А и Б)	Тест структуры интеллекта Р. Айзенкера (предназначен для изучения уровня развития вербального и невербального интеллекта)
	Тест усложненного развития школьников 2 – 4-х классов – ТУРШ К. М. Борисовой В. П. Арсавьяна (диагностика усложненного развития младших школьников)	Школьный тест усложненного развития – ШТУР (авторы: К. И. Гуревич, М. К. Ажинова, К. М. Борисова, В. Г. Заркин, В. Т. Козлова, Р. П. Ложикова, предназначен для школьников с 6 по 8 класс – 12–15 лет, формы А и Б)	
	Культурно-свободный тест интеллекта Р. Каттелла (CFIT) вариант для детей 8–12 лет	ИСТУР (тест усложненного развития для абитуриентов и старшеклассников)	
	Методика «Корректирующая проба» – Тест В. Бурдова, Тест Тулуз-Пьерона в адаптации для российской выборки Л. А. Ясмановой, Тест Кольца Э. Ландольта (диагностика объема и концентрации внимания)		
	Таблицы Шульце (диагностика скорости переключаемости, устойчивости и произвольности внимания)		
	Красно-черные таблицы – Методика Горобова, Методика Т. Е. Рыбалова «Фрунги и крестики» (диагностика переключаемости и распределения внимания)		
	Методика Нанстерберга (исследование избирательности внимания)		
	Методики «Перекрывающиеся линии» Рюос (вариант: проба разрешенных линий Рюа), «Б-тест» (предназначены для диагностики концентрации и устойчивости внимания)	Методика «Найди ошибку в пословицах» (диагностика концентрации и устойчивости внимания)	–

Психологическая	Память	Методика «10 слов» А. Лурия, С. Я. Рубинштейн (диагностика объема кратковременной и долговременной памяти)		
		Методика «Грушировка» А. Е. Марковой (диагностика умения смысловой обработки запоминаемого материала)		
		Методика «Оперативная память» в адаптации С. Н. Костромской для младших школьников и подростков		
		Тест визуальной ретенции А. Л. Бенсона (диагностика зрительных конструктивных способностей, объема и прочности долговременной, оперативной, зрительной и слуховой памяти)		
		Методика «Определение типа памяти» у младших школьников	Методика «Кинтограммы» А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева (диагностика способности к опосредованному запоминанию)	
		Методики «Оценка зрительной оперативной памяти», «Память на образ» по Р. Мейли (диагностика особенностей зрительной памяти)	Методики «Воспроизведение геометрических фигур» - субтест методики Д. Векслера, «Память на фигуры» Грейма-Бендалла (диагностика зрительной памяти)	
	Тест «Смешанная зрительная память» Джексона в адаптации для российской выборки Л. А. Ясиковой		Субтест «Повторение цифр» в части «Вспомогательная» методики Д. Векслера (взрослый вариант с 14 лет, диагностика объема кратковременной памяти)	
	Методика «Цари» - модификация 7 субтеста шкалы памяти Д. Векслера метод парных ассоциаций Каллониса (диагностика уровня сформированности логического и механического запоминания)			
	Мышление	Методика Э. Ф. Замбиявичене (диагностика уровня развития словесно-логического мышления: обща осведомленность, обобщения, выделение существенного, аналогии)	Методика «Юморизм» по Г. А. Засоной и С.Л. Кабылицкой (диагностика уровня сформированности теоретического анализа)	Тесты диагностики естественнонаучного мышления Г. А. Берулавы
		Кубики Кооса (диагностика наглядно-образного мышления)	Методика Айзенка (диагностика математических и лингвистических способностей подростков 12-15 лет: числовой субтест, лингвистический субтест)	
Исследование логических операций: 1) Методика «Классификация» А. М. Шуберт, А. Я. Назаровой (диагностика способности к выделению существенных признаков) 2) Методика исследования прогностической способности П. И. Переслени; 3) Методики «Четвертый лишний», «Сравнения понятий», «Выявление понятий» (диагностика способности к анализу, синтезу, обобщению); 4) Методики «Простые аналогии», «Словные аналогии»; 5) Методика «Установление закономерностей»		Методика диагностики сформированности основных компонентов теоретического мышления по Заку и Катрич (теоретический анализ, рефлексия, внутренний план действий) Методика «Логические закономерности» Липмана, «Числовые закономерности» П. Гаммана (диагностика способности к построению закономерностей на числовом материале) Методика «Логичность умозаключений» (диагностика способности к построению суждений и выводов)	Методика «Братский оборотный тест» - КИТ, Э. Ф. Вандерлипа в модификации В. П. Бузиной (предназначен для диагностики общих умственных способностей) Тест специальных способностей «Куб Липмана» (предназначен для диагностики уровня развития пространственных представлений)	
			Методика «Свободная сортировка» Р. Гарднера в модификации В. Колги, Методика «Фигуры Готтвальдта»	

Психологическая сфера	Возрастной диапазон использования		
	6/7 – 10 лет (начальная школа)	11 – 13 лет (младший подростковый возраст)	14 – 16/17 лет (старший подростковый и юношеский возраст)
Познавательная		Методика Лачина (исследование влияния прошлого опыта на способ решения задач, диагностика когнитивной ригидности - склонности к рациональному/иррациональному мышлению)	Методика «Фигуры Готтвальдта» (диагностика особенностей индивидуального когнитивного стиля)
	Гейдльбергерский тест речевого развития Х. Гримм и Х. Мелер (диагностика по 13 субтестам: грамматический строй, словообразование, семантика, вербализация невербальной информации, кодирование интенций, конструирование предложений и т.д.) и аналогичные российские методики (для звуко-буквенного анализа, фонематического слуха, словообразования и словарной гибкости)	Лингвистический субтест для подростков 12-15 лет Айзенка (предназначен для диагностики способностей к образованию понятий, словообразованию, смысловым ассоциациям, конструктивной семантике, лингвистической гибкости, словарного запаса)	Исследования особенностей связной речи на основе пересказа, составления рассказа на заданную тему или по серии картинок, построения диалогов (диагностика степени непрерывности, связности, произвольности, контекстности, развернутости, логической последовательности изложения, адекватного употребления невербальных средств передачи информации)
	Исследование лингвистический метод исследования речи детей Л. В. Ясман (исследование степени владения грамматическим строем речи) Методика «Юбка за словами» (определение уровня развития смысловых ассоциаций)	Методика «Слова» Т. Н. Пферовой (предназначена для изучения словарного запаса, орфографической грамотности, содержания и многообразия ассоциаций, лингвистической гибкости, использование с 9 лет)	
Восприятие, креативность	Тест Гилфорда в модификации Е. Туник (предназначен для диагностики основных показателей творческого мышления на вербальном материале: беглости, гибкости и оригинальности)		
	Фигурный тест Е. Торренса в адаптации Н. Е. Пушкаевой, Е. И. Павликовой, Н. П. Щербя (предназначен для диагностики основных показателей творческого мышления на невербальном материале: беглости, гибкости и оригинальности)		
	Рисувочный тест Сильвер - техника стимульного рисования (предназначена для оценки уровня развития пространственного мышления, творческих способностей, включая когнитивный и эмоциональный компонент)		Тест креативности Бензулли (диагностика творческого мышления и особенностей проявления креативности в поведении)

Познавательная	Методика «Креативное поле» Д. В. Боголюбовской (диагностика интеллектуальной изобретательности ребенка)		
	Методика воссоздающего воображения П. А. Маврава	Методика «Дорисовывание фигур» С. М. Дельченко (определение уровня развития воображения)	
	Стеффордский тест достижений – SAT (предназначен для оценки эффективности обучения, в том числе и по отдельным предметам: лингвистика, математика, социальные науки, естественные науки)		
Обучаемость	Методика обучаемости А. Я. Ивановой, Методика «Диагностика уровней усвоения» по Н. И. Непомнящей (для детей 5-8 лет)	Методика «Интеллектуальная лабильность» в модификации С. И. Косгроминой (диагностика прогноза успешности в обучении и освоении нового вида деятельности, оценки качества результата на основе скорости приятия инструкции и выполнения задания)	
	Методика «Салочки» Н. И. Гутвиной (диагностика зоны ближайшего развития, для детей до 8 лет)	Методика измерения темпа усвоения знаний – ТУЗ И. В. Тихомировой, Е. В. Шыковой, И. Ф. Шлякты (предназначена для определения индивидуальной скорости усвоения новых знаний)	
Психомоторная сфера	Зрительно-моторный тест Вандер (используется для определения уровня развития восприятия, пространственных представлений, осязательности, двигательной координации у детей 6-9 лет, возрастное ограничение до 12 лет)		
	Методика «Змейка» (определение уровня развития мелкой моторики рук)	Тест И. И. Озерского на реципрокную координацию рук (использование с 12 лет)	
Сфера учебной деятельности (включая тип деятельности, обучающие умения и навыки)	Своим наблюдения уровня сформированности учебной деятельности Е. В. Чудинова		
	Методика «Город» И. В. Дауписа (диагностика общей структуры деятельности младших школьников)	Методика «Счет» Т. И. Бферовой – адаптированный вариант методики «Словесные числа с переключением» (диагностика способности ориентироваться на систему требований, приятия инструкции и продуктивности учебной деятельности)	
	Методика «Учебные пробы» Я. Ф. Верина (диагностика общей структуры учебной деятельности)	Методика «Борь активности» Т. А. Романовой (предназначена для диагностики скорости приятия решения и готовности к совершению действия, использования с 13 лет)	

Психологическая сфера	Возрастной диапазон использования		
	6/7 – 10 лет (начальная школа)	11 – 13 лет (младший подростковый возраст)	14 – 16/17 лет (старший подростковый и юношеский возраст)
Сфера учебной деятельности (включая тип деятельности, обучающие умения и навыки)	Методика «Сокращение алфавита» Г. А. Цукерман (диагностика умения принять учебную задачу, предназначена для детей от 8 до 10/11 лет)	Метод нормативной диагностики уровня сформированности учебно-познавательных действий у школьников по В. К. Мульдарову, В. В. Рубинову	Методика «Учебные стратегии» С. В. Косгроминой, Т. А. Дворниковой (предназначена для выявления доминирующих способов решения учебных задач и организации учебной деятельности)
	Методика «Полети бабочка» (диагностика умения принять учебную задачу)		Методика «Стиль самоуправления» Н. М. Пейсахова (шкалы: целеполагание, планирование, оценка качества, принятие решения, коррекция, самоконтроль)
	Методики: «Классификация цифр» В. Х. Нагкаява (для детей 6-10 лет), «Логические задачи» А. Зака, «Перестановки» А. Зака (для детей и подростков с 10 лет) – диагностика сформированности внутреннего плана действий		
	Методика П. Я. Гальперина, С. Л. Кабышской (диагностика произвольности внимания и уровня самоконтроля, используется с 9 лет: 3-5 классы)		
	Методика «Шлооски» В. В. Давидова (диагностика уровня развития рефлексии, используется с 9 лет: 3-5 классы)		
	«Фигурный зная грамматический и фологический» Г. А. Цукерман (диагностика уровня сформированности оценки как учебного действия)	Спросник «Диагностика особенностей самоорганизации» И. А. Нишова (предназначена для выявления индивидуальных особенностей самоорганизации по шкалам: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, волевые усилия, уровень саморегуляции, использование с 13 лет).	
	Стандартная беседа Кановой (диагностика внутренней позиции школьника и выявление характера ориентации на школьно-учебную деятельность, используется до 12 лет)	Методика Карпова А. В. «Диагностика рефлексии»	
Эмоционально-волевая сфера	Тест рисуночной фрустрации С. Розенфайта (диагностика реакций на неудачу и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности, детский вариант – 8-12 лет, взрослый с 13 лет)		
	Цветовой тест Лисера (исследование особенностей эмоционального состояния личности)		
	Шкала явной тревожности для детей 8-12 лет (СМАС) в адаптации на российской выборке А. И. Прихожан (предназначена для диагностики тревожности как устойчивого личностного образования)		Шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревоги Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Хавина;
	Тест школьной тревожности Филлипса (предназначен для изучения уровня и характера тревожности, связанной со школой у детей младшего и среднего школьного возраста, начиная с 8 лет).		Шкала Пунга в адаптации Т. И. Валитовой, Опросник Бека (для самонаблюдения уровня депрессии)

волевая сфера	Эмоции	Тест Сонди (предназначен для изучения содержания и структуры человеческих побуждений, оценки эмоционального состояния и качества личности, начиная с 8 лет)	Методика «САИ» В. А. Доскина, Методика оценки психологической активности, интереса, эмоционального тонуса, направленности и комфортности по П. А. Курганскому и Т. А. Венчину (диагностика состояний психической активности, интереса, эмоционального тонуса, направленности и комфортности)	
		Методика «Домини» О. А. Ореховой (цветовая диагностика эмоций, степени дифференцированности/обобщенности эмоциональной сферы, эмоционального отношения к конкретным объектам, возрастное ограничение - до 11-12 лет)		
		Детский апперцепции тест - САТ (диагностика реального состояния ребенка - эмоционального, аффективного, мотивационного через раскрытие отношений между ребенком и окружающими его людьми, обозначения искограммируемых ситуаций, используется до 10/11 лет)		
		Графическая методика «Кактус» Н. А. Панфиловой, (предназначена для изучения состояния эмоциональной сферы ребенка, выявления наличия агрессии, ее направленности и интенсивности)	Проективная методика для диагностики школьной тревожности Е. В. Амен в адаптации А. Н. Прикопан (возможно использование до 16 лет)	Торонтский шкала алекситимичности (диагностика символической способности или затрудненности в вербализации эмоциональных состояний, выявление признаков тяжелой стрессовой ситуации)
		Методика невербальной диагностики эмоциональных состояний О.А.Прохорова (активность, радость, сосредоточенность, мечтание, утомление, дружелюбие, искренность, доброта, азарт, сочувствие)	Методика исследования эмоционального интеллекта подростков А. В. Садовой, П. М. Ворониной	Шкала Интернет-зависимости А. Жигиной (диагностика степени зависимости человека от Интернета)
	Структурный опросник детских страхов - СОДС Л. С. Аюпова (диагностика содержания детских страхов)	Методика «Дифференциальные шкалы эмоций» по К. Изарду (предназначена для изучения доминирующих базовых эмоций: интерес, радость, удивление, горе, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина; эмоциональных откликов)		
	Воля	Методики «Да и Нет» и «Важность» П.И.Гуткиной, Методика «Графический драгман» Д. В. Зыкова (диагностика способности к удержанию инструкции)	Методика диагностики самостоятельности учащихся А.К.Осинского	
		Методика В. М. Геворкян для диагностики волевых качеств у младших школьников	Методика «Опросник субъективного контроля» - ОСК О. А. Осинского и Ю. С. Дуйнова (предназначены для изучения особенностей саморегуляции деятельности школьников и формирования активной самостоятельной личности)	
			Методика «Индивидуальная саморегуляция у школьников» В. И. Морозановой, Т. Ю. Смирновой	Методика «Очки саморегуляции поведения» В. И. Морозановой (диагностика способности к управлению своим поведением)

Психологическая сфера	Возрастной диапазон использования			
	6/7 – 10 лет (начальная школа)	11 – 13 лет (младший подростковый возраст)	14 – 16/17 лет (старший подростковый и юношеский возраст)	
волевая сфера	Воля	Методика «Запрещенные слова» Д. В. Зыкова, (диагностика уровня развития произвольности)	Опросник диагностики волевых качеств личности для подростков Н. В. Чумакова	Методика «Способность самоуправления» Н. И. Пейсалова (диагностика способности владеть собой в различных ситуациях)
		Методика «Корректирующая проба», Методика «Бережливая жизнь» (диагностика степени развития произвольности внимания)	Опросник «Диагностика особенностей саморегуляции» Н. А. Яшова (предназначена для выявления индивидуальных особенностей саморегуляции по шкалам: целенаправленность, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция, воля, усилие, уровень саморегуляции; используется с 13 лет).	
		Методика определения уровня мобилизации воли по Н. Н. Чхарташвили	Изучение самостоятельности - самоконтроля деятельности при наличии внешних помех В. И. Васильева (использование с 13 лет)	
		Методика «Выявление ускорения школьников в умственной деятельности» В. И. Васильева (диагностика способности преодолевать трудности в умственной деятельности)		Опросник «Уровень субъективного контроля» - УСК (модифицированный вариант методики Дж. Роттера, диагностика интернальности/экстернальности)
		Методика «Расширение кружка», Методика для определения уровня саморегуляции «Ямочки и черточки» (диагностика способности к длительному волевому усилию)	Методика исследования волевой организации личности А. А. Коллова (диагностика целеустремленности, настойчивости и решительности)	Диагностика волевого потенциала личности по Н. П. Фетискину
мотивационная сфера	Мотивация	Вопросники учебной активности А. А. Волохова (для младших школьников, подростков, старшеклассников)		
		Методика «Лесенка побуждений» А. И. Бонзач (предназначена для диагностики двух видов мотивов учения - социальных и познавательных)	Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы А. Д. Андреевой, А. М. Прикопан	
		Диагностика игровой и учебной мотивации по Н. П. Велюковой (диагностика преобладающего типа мотивации: игровой или учебной)	Самооценка мотивационных состояний школьника О. С. Гребеня (самооценка мотивационной включенности в работу)	Тест самореализации - САТ Э. Мюрстера в адаптации Ю. Е. Аleshin, Я. Я. Гозман, И. В. Зегин и И. В. Крес (предназначена для диагностики стремления к творческому и духовному саморазвитию)
		Методика «Таинственное письмо» А. М. Приюжан (диагностика познавательной активности младшего школьника)	Методика «Якетта» Т. Н. Фераевой (диагностика отношения учащихся к школе, к себе как ученику и одноклассникам, использование с 9 лет)	Методика «Конструктивная мотивация» Р. Бериса в адаптации В. П. Трусова (диагностика особенностей взаимодействия с внешним миром)

Мотивационная сфера	Мотивация	Методики «Направленность на получение знаний», «Направленность на отметку» В. К. Иванова, Н. Л. Курдюковой	Изучение отношения к учебе и к учебным предметам Г. И. Казанцева	Тест-опросники: мотивации аффилиации, мотивации достижения А. Мезрикина в адаптации И. Ш. Магомед-Эминова, Методика В. Семака-В. Кучера (диагностика направленности личности)
		Методика «Диагностика внутренней позиции школьника» Н. И. Гуткиной (диагностика степени сформированности роли школьника и способности занять позицию ученика, предназначена для детей 8-12 лет)		Методика «Направленность личности» по В. Семака и М. Кучеру
		Анкета «Оценка уровня школьной мотивации» Н. Г. Мусканской	Методика «Функциональные ориентации» М. Розина, Тест жизненных установок ТБУ М. В. Орлова (диагностика мировосприятия и направленности личности, используется с 13 лет)	
		Методика исследования мотивации учения у парвоклассников М. Р. Гинзбург, в модификации И. Ю. Паломовой и Е. В. Овчаровой	Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению А. Я. Орел (предназначена для диагностики склонности к продолжению нормы и правил, к зависимому поведению, к самовосраждающему и саморазрушающему поведению)	
		Изучение мотивационной сферы учащихся по П. В. Катанной (диагностика доминирующих мотивов, для детей с 8 лет)		Мотивы употребления наркотиков Н. В. Аксенова
Личностная сфера	Индивидуальные особенности личности	Проективная методика «Бесущающее животное» И. З. Друкаревича (диагностика особенностей личности посредством психоторной связи и эмоционального состояния)		
		Расширенный тест «Дом. Дерево. Человек» Дв. Бука (экспрессивная и вербальная характеристика личности)		
		Проективный тест «Дерево» К. Кока (психометрическая и экспрессивная оценка индивидуальности)		
		16-FF опросник Р. Каттелла (12-факторный детский вариант в адаптации Э. И. Александровой, взрослый вариант с 13/14 лет)		
		Методика «Беззачетные предложения» Н. Ветена в модификации А. В. Орлова	Методика «Беззачетные предложения» Сайкса-Сидвел в модификации Т. А. Заико (диагностика осознаваемых и неосознаваемых установок личности по отношению к 16 тематическим группам стимулов)	
		Методика исследования психологической защиты детей Е. В. Чумаковой	Опросник К. Леонгарда - Х. Шмигеля, Патохарактерологический диагностический опросник - ЦДО для подростков А. Е. Личко, Модифицированный опросник для идентификации типов акцентуаций характера у подростков - ИПОД, Методика «Чертова дилемма» А. А. Силкина, Методика аутоидентификации характера Э. Г. Эйдемиллера (диагностика акцентуаций характера)	
Анкета выявления частоты прибегания младшего школьника к обману С. С. Воевова				

Психологическая сфера	Возрастной диапазон использования			
	6/7 – 10 лет (начальная школа)	11 – 13 лет (младший подростковый возраст)	14 – 16/17 лет (старший подростковый и юношеский возраст)	
Личностная сфера	Индивидуальные особенности личности	Методика «Бирюшки предметные» - «КП» Н. И. Непомнящий (диагностика преобладающего типа ценностей в структуре личности: ценность отношения с окружающими, ценность общения, личной и учебной деятельности и т. д.)	Методика изучения основных свойств личности - ОПИД по Н. И. Рейнвальд, Н. Т. Лобовой, Н. С. Мухомовой, Э. С. Сабанко (предназначена для диагностики 5 свойств личности: организованность, трудолюбие, коллективизм, любознательность и склонность к прекрасному - эстетическое развитие, может использоваться с 13 лет)	Опросник уровня агрессивности личности А. Вассо-А. Дарик (8 школ)
		Тест руки Ватгера (Hand-test) (диагностика особенностей личности по характеристикам: агрессия, уязвимость, страх, эмоциональность, коммуникация, зависимость, демонстративность, уверенность, активная безличность, пассивная безличность)		Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной (выявление степени выраженности социально-психологических установок на калькулам - эгоизм, эгопресс - результат)
		Экспертная диагностика социально-педагогической запущенности детей Р. В. Овчаровой (предназначена для диагностики особенностей развития личности по следующим шкалам: самосознание, особенности общения, специфика учебной деятельности, общий тревожность, воспитательный микросоциум, достоинства ребенка, социально-педагогическая запущенность)		Опросник Кайрси (диагностика в соответствии с типологией К. Янга: экстраверсия/интроверсия, сенсорный/интуитивный, мыслительный/эмоциональный, рациональный/иррациональный)
		Карта школьной дезадаптации Д. Стогга (включает фиксирование особенностей поведения по 16 показателям: апатия, уход в себя, тревога, асоциальность, конфликтность, неуверенность и т. д.)		Опросник суммирующего риска в модификации Т. И. Разумовой (выявление уровня сформированности суммирующего риска)
		Методика выявления суицидального риска у детей А. А. Кучера, В. П. Костюченко (предназначена для диагностики аутоагрессивных тенденций и факторов, формирующих суицидальные намерения)		Опросник суммирующего риска в модификации Т. И. Разумовой (выявление уровня сформированности суммирующего риска)
		Контрольная таблица детского поведения - СВСЛ Т. Аленбаха (предназначена для оценки поведенческих и эмоциональных проблем детей и подростков на основе суммированных шкал), адаптированный вариант для подростков - The Youth Self-Report, YSR (содержит 69 пунктов аналогичных СВСЛ, использование с 11 лет)		Тест нравственно-психологических особенностей - ТНПО Е. И. Ворисовой, Р. Ф. Вилеева, К. М. Гуревича (диагностика нравственного статуса подростка)
Опросник «Ребенок глазами взрослых» А. А. Романова (описание ситуационно-выраженных реакций и признаков расстройства поведения)	Проективная методика диагностики эгоцентрических ассоциаций Вадюковой-Шустровой (выявление уровня эгоцентрической направленности подростка)			

Личностная сфера	Самосознание, Самооценка	Методика «Разности себя на шкале» Т. Дембо – С. Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан (диагностика уровня самооценки и притязаний, а также степени их согласованности методом прямого оценивания)		
		Проективный метод депривации структурных звеньев самосознания В. С. Мухиной и К. А. Хвостова (используется для диагностики типов поведения в ситуациях фрустрации в возрасте 9-18 лет)		
		Шкала детской Я концепции Е. Пирса-Д. Харриса в модификации А. М. Прихожан (использование с 8 до 16 лет)		
		Методика «Варисуй себя» А. М. Прихожан, Э. Васильевская (предназначена для выявления эмоционально-ценностного отношения к себе, использована до 9 лет)	Методика для определения самооценки учащихся 5-7 классов А. И. Прихожан (диагностика степени адекватности самооценки)	Опросники самооценки – ОСО, Методика исследования самооценки – МИС С. Р. Пантелеева и В. В. Столяна
		Методика исследования детского самосознания Н. Л. Виноградовой	Шкала Я-концепции Теннесси (диагностика особенностей Я-концепции как дифференциального образования: Я-физическое, Я-моральное, личностное Я, социальное Я, семейное Я и т.д., используется с 12 лет)	
		Методика «Лесенка» В. Г. Шур (предназначена для выявления системы представлений о том, как, по его мнению, его оценивают другие люди и как эти представления соотносятся между собой)	Проектная методика «Символические задания на выявление "социального Я"» В. Лонга, Р. Циммера, Р. Хендерсона (предназначена для выявления психологической дистанции, переживания ценности, силы, независимости, индивидуальности собственного Я)	
			Шкала самоуважения М. Розенберга (стандартизированный самосчет, использована с 12/13 лет), Методика Холла (оценка уровня самооценки и притязаний, используется с 13 лет)	
		Проективная рисуночная проба «Рисунок "Мой мир"» С. Т. Посоховой (выявление неосознаваемого отношения к себе, используется с 8 лет)		Тест двадцати утверждений на самооценку (Кто Я?) Н. Куна и Т. Мак-Парландта
Методика для исследования детского самосознания Н. И. Попониной (диагностика особенностей самооценки и осознания себя на основе беседы)	Методика «Личностный дифференциал», адаптирован в НИИ им. В. М. Бектеева (предназначен для диагностики субъективных аспектов отношения к себе и/или к другим людям на основе трех классических факторов: сила, оценки, активности, использована с 13 лет)			

Психологическая сфера	Возрастной диапазон использования		
	6/7 – 10 лет (начальная школа)	11 – 13 лет (младший подростковый возраст)	14 – 16/17 лет (старший подростковый и юношеский возраст)
Личностная сфера	Опросник Г. Я. Каземцевой по самооценке школьников (нахождение количественного выражения уровня самооценки методом набора слов, соответствующих «идеалу» и «анти-идеалу»)	Специализированный анкета определения типа личностной идентичности подростка С. С. Мосова (предназначена для диагностики отношения к будущему, к прошлому, настоящему, самооценки, ассиметричных и негативных идентификаций, ухода от близких взаимоотношений, размытия ощущения времени, способности к продуктивной работе, открытости или закрытости новому опыту)	Методика «Я-сортировки» (предназначена для диагностики отношения к себе, а также для определения идеального Я ребенка) Проективная методика «Альбом моей жизни» Т. В. Андрушиной (использование биографии и актуальных потребностей старшего школьника) Методика «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда, (исследование семантического пространства субъекта)
		Экспресс-диагностика уровня социальной изолированности личности Д. Россера и М. Ферриссона	Методика Т. Лира (диагностика представлений субъекта о себе и идеальном «Я», а также для изучения преобладающего типа отношений к людям в малой группе при самооценке и взаимодействии) Методика диагностики эпизода в установлении эмоциональных контактов В. В. Войно (диагностика умений выявлять и проявлять эмоции во взаимодействии) Диагностика коммуникативной когерентности В. В. Войно
Сфера межличностных отношений	Анкета для родителей учащихся 1-х классов, Методика «Экспресс-диагностика адаптивности ребенка к школе» В. Я. Чиркова, О. Л. Соколовой, О. В. Сорочинной (выявление признаков дезадаптации)	Методика КОС-1 В. В. Овсянского и В. А. Федоркина в адаптированном варианте для подростков (диагностика выраженности коммуникативных и организаторских способностей)	Тест коммуникативных умений Л. Викальсона в адаптации В. З. Гиндбула
	Адаптированный вариант теста «Взаимием о жизнином опыте» для младших школьников И. Е. Шурковой в адаптации В. М. Ивановой, Т. В. Павловой, Е. В. Степанова (предназначен для диагностики нравственной воспитанности)	Методика для изучения уровня социальной адаптированности активности, автономности детей 8-12 лет	Тест для самопроверки навыков слушания В. Каллеми
	Методика «Изучение социально-психологической адаптации» Э. Н. Александровской (изучение отдельных поведенческих реакций на основе учебной деятельности, использована до 12 лет)	Методика для изучения социальной адаптированности личности учащегося Н. И. Рикова (диагностика уровня социальной адаптированности активности, автономности детей 8-12 лет)	Методика диагностики коммуникативного контроля Н. Шнейдер
	Шкала оценки речевых критериев Санкт-Петербургского НИИ уха, горла, носа и речи (предназначена для диагностики мотивации ребенка или подростка на работу по исправлению своей речи)		Методика К. Томаса (диагностика стилей поведения в конфликтной ситуации, особенностей реагирования на конфликт)

Сфера межличностных отношений	Обществе	Опросник «Характер проявлений заметных реакций и поведения у детей» А. М. Щепиной	Опросник для диагностики способности к эмпатии А. Нахрибиди и Н. Эпштейна, Методика диагностики уровня заметных способностей В. В. Войно, Методика «Самосенка заметных способностей» по Ю. Н. Орлову и Ю. К. Кышлякову (диагностика ясности, подвижности и гибкости способности к сопереживанию, сопричастности)	
		Проективная методика Рене Жюль (диагностика социальной приспособленности, выявления конфликтных зон в системе межличностных отношений, некоторых характеристик поведения во взаимодействии)	Определение деструктивных установок в межличностных отношениях В. В. Войно (диагностика склонности к завуалированной жестокости по отношению к другим)	
		Матрицы: «Дом, Дворец, Наба, Палац», «Референтометрия», «Свое пространство» «Социометрия» Я. Корено (диагностика социального статуса в группе)	Опросник для измерения потребности в общении Ю. Н. Орлова	
		Методика «Два дома», авторы: И. Вандиж, П. Зиблад (предназначена для диагностики сферы общения ребенка)	Проективная беседа «Мой круг общения» Т. Ю. Андрушко (диагностика характера переживаний взаимоотношений с окружающими взрослыми и детьми)	Методика «Групповые роли» Р. М. Белкина (диагностика функционально-ролевых когнитив в управленческой команде)
		Методика «Уровень сотрудничества в детском коллективе» (диагностика особенностей взаимодействия в классе)	Психологический климат классного коллектива В. С. Иванкина, В. В. Суфряева (диагностика климата классного коллектива по трем признакам: эмоциональному, моральному, деловому)	
		Кинетический рисунок семьи Р. Берне и С. Кауфмана, Модификация методики «Круги своей семьи в виде львиных» С. Н. Костроминной (диагностика субъективной семейной ситуации ребенка)	Методика для изучения конфликтных установок подростков 12-15 лет В. И. Хасана	
		Методика изучения отношения ребенка к членам семьи Е. Антоны и Е. Вине (диагностика позиции ребенка в семье, оценка чувств, которые ребенок испытывает к членам своей семьи)	Тест - опросник «Бодротки о родителях» АДОЭ Э. Метейлика, П. Ежигана в адаптации И. Я. Вассарамы, И. А. Горьковой, Е. Е. Ромашовой (диагностика особенностей воспитательной практики родителей- и матери, и отца с точки зрения детей и подростков, может использоваться с 13 лет)	Опросник для выявления типа привязанности в детско-родительских отношениях и отношениях любви у старших подростков М. В. Яремчука
		Методика изучения родительских установок PARI Е. С. Кефер и Р. К. Балл в адаптации Т. В. Вешарет (предназначена для изучения отношения родителей, прежде всего матерей, к разным сторонам семейной жизни - семейной роли по 23 признакам)	Цветовой тест отношений - ЦТО Е. Ф. Вазина и А. М. Эткинда (невербальная диагностика отношений к значимым другим и к самому себе)	
Опросник родительского отношения - ОРО А. Я. Варга и В. В. Стожика (предназначен для выявления чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера личности ребенка, его поступков)				

Психологическая сфера	Возрастной диапазон использования			
	6/7 – 10 лет (начальная школа)	11 – 13 лет (младший подростковый возраст)	14 – 16/17 лет (старший подростковый и юношеский возраст)	
	Методика «Анализ семейного воспитания» - АСВ Э. Г. Эйдемиллера (диагностика основных форм нарушения семейного воспитания и характера этих нарушений через описание доминирующего стиля отношения к ребенку)			
	Анализ психологической подсистемы взаимодействия учитель – ученик на уроке (по Е. С. Тельякину)			
Сфера профессионального саморазвития, интересов и склонностей	Методика изучения отношения к учебным предметам Г. Н. Каземцевой, Методика «Составление расписания на неделю» С. Я. Рубинштейна в модификации В. Ф. Нургуна (диагностика особенностей предпочтения учебных дисциплин)	Методика «Мотив выбора профессии» в модификации С. Н. Костроминной Е. А. Воронковой		
	Опросник для родителей для определения склонностей ребенка по А. И. Савенкову (диагностика склонностей ребенка в одной из семи сфер: математика и техника; гуманитарная сфера; художественная деятельность; физкультура и спорт; коммуникативные интересы; природа и естествознание; домашние обязанности, труд по самообслуживанию)	Анкета Оптанта Л. А. Головей (предназначена для анализа школьной и внешкольной деятельности с учетом интересов и склонностей подростка, использование с 13 лет)	Методика «Структура интересов» Ханнига, Методика «Карта интересов» А. Е. Голованова в модификации Г. Резакиной (выявление интересов личности в определенной области)	
	Методика «Карта одаренности» (для родителей) Д. Хаана и И. Каффа (предназначена для оценки степени выраженности у ребенка различных видов одаренности и определения, какой вид одаренности преобладает в настоящее время)	Тест суждений об искусстве Нейера, Опросник художественных способностей Корна (диагностика художественной одаренности), Тест Сизора (диагностика музыкальных способностей, в том числе и понимания музыки)	Методика «Изучение статусов профессиональной идентичности» А. Азбель (диагностика степени готовности к выбору профессии, использование с 13 лет)	
	Методика «Карта интересов для младших школьников» А. И. Савенкова (диагностика направленности интересов младших школьников, может заполняться как детьми, так и родителями)	Анкета «Мотивы выбора любимых предметов» (выявление любимых или нелюбимых предметов, а также мотивов этих предпочтений и самооценки способностей в предметных областях)	Методика «Дифференциально-диагностический опросник» (ДДО) Е. А. Климова	
			Опросник профессиональной готовности - ОПГ П. И. Кабардиной, Методика И. А. Ювайли (диагностика сферы профессиональных интересов)	
			Компьютерный тест «Профориентатор» А. Г. Шелеста (определение рекомендуемой профессии и профессиональной пригодности)	
		Тест Д. Голланд (диагностика типа личности в зависимости от способностей, желаний, увлечений, интересов)		

Литература

- Абрамова Г. С.* Практикум по психологическому консультированию. Екатеринбург; М., 1995.
- Абульханова К. А.* О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973.
- Алмазов Б. Н.* Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск, 1986. С. 22–23.
- Амбрумова А. Г.* Диагностика и профилактика суицидального поведения детей и подростков: Методические рекомендации. М., 1983.
- Алемаскин М. А.* Воспитательная работа с подростками. М.: Просвещение, 1979.
- Ананьев Б. Г.* Комплексное изучение человека и психологическая диагностика // Вопросы психологии. 1968. № 6. С.21–33.
- Анастаси А.* Психологическое тестирование: В 2 книгах. М., 1982.
- Андгуладзе Т. Ш.* Формирование установки социального поведения у несовершеннолетних правонарушителей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1980.
- Анохин П. К.* Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. М., 1971.
- Ануфриев А. Ф.* Психологический диагноз: система основных понятий. М.: МГОПИ; издво «Альфа», 1993.
- Афанасьев О. Н.* Психологопедагогические аспекты изучения причин нарушения поведения у подростков. Николаев, 1990.
- Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб., 2002. 271 с.
- Басов М. Я.* Методика психологических наблюдений над детьми. М., 1926.
- Басов М. Я.* Методика психологических наблюдений: сборник Методы объективного изучения ребенка / Под ред. И. В. Эвергетова. Л., 1924.
- Беличева С. А.* Основы превентивной психологии. М.: Консорциум, 1993.
- Беличева С. А.* Социальнопсихологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1989.
- Бердникова А.* Как справиться с капризами. Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2010. 200 с.
- Беспалько В. П.* Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): Учебнометодическое пособие. М: Издатель: МПСИ, Модэк. Серия: Библиотека педагогапрактика. 2002, 352 с.
- Бодров В. А.* Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные принципы. М.: РАН, 2006
- Болтунов А. П.* Как вести педагогический дневник. М.; Л., 1923
- Болтунов А. П.* Педологическая характеристика ребенка. М.; Л., 1926.
- Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур. Том 1. Пер. с англ. М.: Вече; АСТ, 2000. 592 с
- Бордовская Н. В.* Педагогическая системология: Учебное пособие. М.: Дрофа, 2009. 464 с.
- Браун М., Фрай Х., Маршалл С.* Рефлексивная практика. Издание Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета www.charko.naod.ru, <http://www.osp.ru/os/2005/09>.
- Брушлинский А. В.* Проблемы психологии субъекта. М.: ИП РАН, 1996. 109 с.
- Бурлачук Л. Ф.* Психодиагностика личности. Киев, 1989.
- Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М.* Словарьсправочник по психодиагностике – СПб: Питер ком, 1999, 528 с.
- Вахрушев С. В.* Психодиагностика учителем трудностей в обучении младших школьников: автореф. дис. ... канд. психолог. наук. М., 1996.
- Венгер А. Л.* Схема индивидуального обследования детей младшего школьного

возраста. М.: ВНИИК «Школа», 1989.

Войтко В. И., Гильбух Ю. З. О некоторых основных понятиях психологической диагностики // Вопросы психологии. 1976. № 4.

Воронцова В. Г. Образовательная среда как фактор развития личности // Проблемы организации развивающей среды в постдипломном образовании: Материалы I междунар. науч.практ. конф. СПб., 2001. С. 9–14.

Воробьева Е. И. Диагностика как вид познавательной деятельности: автореф... канд. филос. наук. Воронеж, 1975.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.

Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 томах. М., 1983.

Выготский Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М.: Эксмо, 2003. 512 с.

Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии: Учебное пособие. Изд. 2е. СПб.: Издво СПбГУПМ; Балт. пед. академия, 2000. 222 с.

Гайда В. Эволюция идей и практика современной психодиагностики: автореф. дис. ... дра психол. наук. М., 1994.

Гарднер Р. Психотерапия детских проблем. СПб.: Речь, 2002.

Гельмонт А. М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. М.: Издво АПН РСФСР, 1954.

Гильбух Ю. З. Психодиагностика в школе. М.: Знание, 1989, № 4.

Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.

Гинецинский В. И. Пропедевтика психогигиенической антропологии: Профилактический аспект психологического образования: Учеб. пособие. СПб., 2001. 156 с.

Головей Л. А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости: автореф. дис. ... дра психол. наук. СПб., 1996.

Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию Курс лекций. М.: ЧеРо, 1997. 336 с.

Гарднер Р. Психотерапия детских проблем. СПб.: Речь, 2002. 416 с.

Гребенщикова Л. Г. Основы куклотерапии. Галерея кукол СПб: Речь: 2007. 80 с.

Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учеб. пособие для вузов. М.: Юнити-дана, 2003. 415 с.

Гусева А. Ю. «Вот я открыл магазин игрушек...» // Философия образования: Сборник материалов конференции. Серия “Symposium”, выпуск 23. СПб.: 2002. С.191–201.

Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.

Делез Ж. Фуко. Различие и повторение. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. 384 с.

Демьянов Ю. Г. Основы психопрофилактики и психотерапии. СПб., 1999.

Диагностика школьной дезадаптации / Под ред. С. А. Беличевой, И. А. Коробейникова, Т. Ф. Кумариной. М., 1993.

Долинин В. Л., Петленко В. П. Диалектика и логика клинического мышления. Л., 1982.

Дубницкий Л. Б. Клиническая типология состояний метафизической интоксикации в юношеском возрасте // Журнал невропатологии и психиатрии С.С. Корсакова. 1977. Вып. 3. С. 432–439.

Дубровина И. В. Общие вопросы организации и деятельности школьной психологической службы // Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. С. 6–64.

Дюркгейм Э. Самоубийство: Социологический этюд. М., 1994.

Елагина В. С. Становление педагогической компетентности студентов педагогического вуза // Современные наукоемкие технологии. 2010, № 10. С.113–116.

Елисеев О. П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. – Псков, 1994, 280 с.

Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация. М: Академия, 2001.

- Заика Е. В., Крейдун Н. П., Ячина А. С.* Психологическая характеристика личности подростка с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии. 1983. № 4. С. 83–90.
- Зейгарник Б. В.* Основы патопсихологии. М., 1973.
- ЗинкевичЕвстигнеева Т. Д.* Формы и методы работы со сказками (Серия «Технологии института сказкотерапии»). СПб.: Речь, 2008.
- Зинченко В. П.* Наука о мышлении // Психологическая наука и образование. 2002. № 1.
- Зинченко Т. П.* Оpozнание и кодирование. Л.: Издво ЛГУ, 1981.
- Иванов И. П.* Энциклопедия коллективных творческих дел. М.: Педагогика, 1989. 122 с.
- Иванюшкин А. Я.* Категория марксистской этики и профессиональная врачебная мораль // Медицинская этика и деонтология. М., 1983. С. 51–66.
- Ирецкий А. Н., Данфельд А. Ф., Ирецкая Л. Б.* Этологический взгляд на культуру и игру // Клиническая сексология: Сб. науч. трудов. СПб.: МАПО, 1999.
- Исаев Д. С., Шерстнев К. В.* Психология суицидального поведения. Самара, 2000.
- Исурина Г. Л., Кайдановская Е. В., Карпова Э. Б., Ширинская Д. А.* Трудные подростки в массовой школе // Патохарактерологический опросник для подростков. Л., 1976.
- Ингенкамп К.* Педагогическая диагностика. М., 1991.
- Казакова, Е. И. Тряпицына А. П.* Диалог на лестнице успеха: Школа на пороге нового века. СПб.: Питер, 1997. 126 с.
- Кашанов М. М.* Психология педагогического мышления. СПб., 2000.
- Климова Т. Е.* Развитие научноисследовательской культуры учителя: дис... дра пед. наук. Оренбург, 2000. 328 с.
- Ковалев В. В.* Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. М., 1985.
- Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.* Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2000. 176 с.
- Кон И. С.* Открытие Я. М.: Политиздат, 1978.
- Кондрашенко В. Т.* Девиантное поведение у подростков. Мн., 1988.
- Коновалова Е. П.* Лобная область // Развитие мозга ребенка. Л., 1965. С.174–192.
- Коновалова Н. Л.* Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. СПб., 2000.
- Корнилов К. Н.* Методика исследования ребенка. М., 1924.
- Костромина С. Н.* Психологическое сопровождение в системе образования // Тенденции развития и модернизации современного образования. – Вестник СевероЗападного отделения РАО. Выпуск 7. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2002. С. 23–36.
- Костромина С. Н.* Психология диагностической деятельности в образовании. СПб.: Наука, 2007. 489 с.
- Костромина С. Н.* Учиться только на «пятерки» по русскому языку, математике, чтению. Как? Для детей 6–10 лет: Методическое пособие для психолога и педагога. М: АСТ; СПб.: праймЕВРОЗНАК, 2008. 504 с.
- Костромина С. Н.* Как преодолеть трудности в обучении детей чтению, математике, русскому языку. Руководство психолога и педагога. М.: АСТ, СПб: прайм ЕВРОЗНАК, 2008, 428 с.
- Крившенко Л. П.* Педагогика: Пособие для сдачи экзамена. 2е изд., перераб. и доп. М.: ЮрайтИздат, 2005. 239 с.
- Кузьмина Н. В., Реан А. А.* Профессионализм педагогической деятельности. СПб., 1993.
- Лебедева Н. М.* Когнитивный стиль и мыслительные стратегии // Когнитивные стили. Таллинн, 1986. с. 38–42.
- Левин К.* Теория поля в социальных науках: пер. Е. Сурпина. СПб.: Речь, 2000.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Издво МГУ, 1975.
- Левфевр В.А.* Рефлексия: сборник. М.: Когитоцентр, 2003. – 496 с.

- Лефрансуа Г.* Психология для учителя. СПб.: праймЕВРОЗНАК, 2003. 628 с.
- Личко А. Е.* Особенности саморазрушающего поведения при различных типах акцентуации характера у подростков // Саморазрушающее поведение у подростков. Л., 1991.
- Личко А. Е.* Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л., 1977.
- Логикогносеологические и методологические проблемы диагноза / Под ред. В. С. Тюхтина. М., 1986.
- Локк Дж.* Опыт о человеческом разумении. Т.1 // Сочинения в 3 т. М.: Мысль, 1985.
- Лурия А. Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. Изд.2, дораб. М., 1969.
- Мазиллов В. А.* Психологический анализ ограничения зоны поиска в процессе решения мыслительных задач: автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1981.
- МакВильямс Н.* Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе: пер. с англ. / Под ред. М. Н. Глущенко, М. В. Ромашкевича. М.: Независимая фирма "Класс", 2001. 480 с.
- Маркова А. К.* Психология труда учителя. Книга для учителя. М., 1993.
- Менчинская Н. А.* Психология усвоения знаний в школе М.: Издво АПН РСФСР, 1959.
- Методы изучения и диагностики психического развития ребенка: Сборник научных трудов / Под ред. Н. И. Непомнящей, М., 1975, 232 с.
- Мурачковский Н. И.* Типы неуспевающих школьников: автореф. дис... канд. психол. наук. М., 1967.
- Научнометодические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. Сборник научных трудов / Под ред. И. В. Дубровиной., М., 1988, 132 с.
- Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 608 с.
- Орлов Ю. М.* Структура и закономерности поведения. М.: Импринт, 1996.
- Орлова Л. В.* Интеллектуально пассивные учащиеся // Вопросы психологии. № 6. 1991.
- Павлов И. П.* Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М.: Наука, 1973. 661 с.
- Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. интов / Под ред. Ю. К. Бабанского. М., 1983.
- Поваренков Ю. П.* Анализ содержания задач профессионального становления личности учителя (к постановке проблемы социальнопрофессионального мышления) // Исследование педагогического мышления / Под ред. Н. Н. Кашапова. М., 1999. С. 87–97.
- Пономарев Я. А.* Психология творчества. М.: Наука, 1976.
- Посохова С. Т.* Психодиагностика: конспект лекций. М.: АСТ, 2004. 160 с.
- Психология подростка / Под ред. А. А. Реана. СПб.: прайм ЕВРОЗНАК, 2003, 432 с.
- Посохова С. Т., Кривега Е. И.* Особенности Яконцепции психологов на этапе освоения профессии // Психологические проблемы самореализации личности / Под ред. Л. А. Головей, Л. А. Коростылевой. СПб., 1999.
- Пирс Ч. С.* Избранные философские произведения: пер с англ. К. Голубович, К. Чухрукидзе, Т. Дмитриева. М.: Логос, 2000.
- Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н. С. Лейтеса. Изд. 2е, перераб., доп. М.: АСАДЕМА, 2000. 332 с.
- Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. 2е изд., перераб. и доп. М.: ПедагогикаПресс, 1977. 440 с.
- Психологический словарь / авт.сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под общ. ред. Ю. Л. Неймера. Ростов/н/Д: Феникс, 2003. 538 с.
- Психотерапевтическая энциклопедия / Под общ. ред. Б. Д. Карвасарского. СПб.: Питер Ком, 1998. 752 с.
- Пэдджетт Л.* «Все тени борогвы...» // Стрела времени. М., 1989. С. 194.
- Дубровина И. В., Акимова М. К., Борисова Е. М. и др.* Рабочая книга школьного психолога / Под ред. И.В.Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. 303 с.

- Райх В.* Анализ характера. М., 2000.
- Раттер М.* Многоосевая классификация психических расстройств в детском и подростковом возрасте. Классификация психических и поведенческих расстройств у детей и подростков в соответствии с МКБ10. М.: Смысл; СПб.: Речь, 2003.
- Реан А. А.* Психология изучения личности. СПб., 1999. 288 с.
- Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И.* Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2003. 432 с.
- Рейнберг Г. А.* Методика диагноза. М., 1951.
- Равен Дж.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002
- Роговин М. С.* Логическая и психологическая структура диагноза // Психологические проблемы рационализации деятельности / Под. ред. М. С. Роговина, Л. П. Урванцева. Ярославль, 1979.
- Розум С. И.* Психология социализации и социальной адаптации человека. СПб.: Речь, 2006. 365 с.
- Ромек В. Г.* Поведенческая психотерапия. М.: Академия, 2002.
- Россолимо Г. И.* Психологические профили. Ч.1: Метод количественного исследования психологических процессов в нормальном и патологическом состояниях. СПб., 1910.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т. 2. М., 1989.
- Рубинштейн С. Я.* Экспериментальные методики патопсихологии и опыт применения их в клинике: Практическое руководство. М., 1970; СПб., 1998.
- Сарычев С. В., Логвинов И. Н.* Краткий курс педагогической психологии. СПб.: Питер, 2006. С. 131–143.
- Сеченов И. М.* Избранные произведения. Том 1. Физиология и психология. Редакция и послесловие Х. С. Коштоянца. М.: Издво АН СССР, 1952. Классики науки.
- Славина Л. С.* Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам. М.: Издво АПН РСФСР, 1958.
- Сластенин В. А.* Формирование личности учителя советской школы в процессе его профессиональной подготовки. М., 1977.
- Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
- Словарь психолога-практика / Сост. С. Ю. Головин. Минск: Харвест, 2003. – стр. 6974
- Смирнов А. А., Щенников М. А.* Индивидуально-психологические детерминанты педагогического опыта // Исследование педагогического мышления / Под ред. Н. Н. Кашапова. М., 1999.
- Социологический энциклопедический словарь. / Редактор-координатор – академик РАН Г. В. Осипов. М.: Изд. группа ИНФРА-М НОРМА, 1998. 488 с.
- Стамтурский Ю. Н., Морозов М. И., Губергиц А. А.* Методология врачебного диагноза и прогноза. Киев, 1986.
- Столин В. В.* Психодиагностика как наука и как практическая деятельность // Общая психодиагностика: Основы психодиагностики, немедицинской психотерапии и психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М., 1987., СПб, 2000.
- Столин В. В.* Самосознание личности. М., 1983.
- Титова Е. В.* Если знать как действовать: Разговор о методике воспитания. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993.
- Тихомиров О. К.* Структура мыслительной деятельности человека. М: Издво МГУ, 1969.
- Ткач Р. М.* Сказкотерапия детских проблем СПб.: Речь, 2008. 128 с.
- Ухтомский А. А.* Интуиция совести. СПб., 1996.
- Ухтомский А. А.* Собрание сочинений: В 4 т. Л.: Издво ЛГУ, 1952.

- Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5 / Сост. С.Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1990. 528 с.
- Фенько А. Для чего детям игрушки // КоммерсантъДеньги. 2001. № 43 (347). С. 58.
- Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В. Я. Ляудис. М., 1989.
- Холодная М. А. Интеллектуальное воспитание учащихся и тенденции развития современной школы // Психология XXI века / Под ред. В. Н. Дружинина. М.: ПЭР СЭ. 2003. С. 289–310.
- Холодная М. А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М., 2002. 304 с.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: ПитерПресс, 1997. 608с.
- Шванцара Й. Диагностика психического развития. Прага, 1978.
- Шварц И. Е. Педагогика школы: учебное пособие. Пермь, 1968. 281 с.
- Шевелева М. С. ИмPLICITные знания о психике и психических явлениях в структуре профессиональной подготовки психологов // Фундаментальные и прикладные исследования в области образования: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. / Под науч. ред. Н. В. Бордовской. Том II. СПб.: Издво РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. С. 327–332.
- Шилова Т. А. Психологическая типология школьников с отставаниями в учении и отклонениями в поведении. М., 1995.
- Шир Е. Суицидальное поведение у подростков // Журнал невропатологии и психиатрии. 1984. № 10.
- Штейнхардт Л. Юнгианская песочная терапия / Перевод с английского и научная редакция канд. мед. наук А. И. Копытина. СПб.: Питер, 2001.
- Щедровицкий Г. П. Проблемы методологии системного исследования. М.: Знание, 1964.
- Эльконин Д. Б. Введение в психологию развития. М., 1994.
- Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М., 1989.
- Юцявичене П. А. Теоретические основы модульного обучения: Дис. дра пед. наук. Вильнюс, 1990.
- Якиманская И. С. Личностноориентированное обучение в современной школе. М., 1996.
- Янг К. С. Диагноз – интернетзависимость // Мир-Интернет. 2000. № 2. С. 24–29.
- Ясюкова Л. А. Закономерности понятийного мышления и его роли в обучении. СПб.: ГП ИМАТОН, 2005.
- Aleksandrowicz J. Psychopatologia nervic. Krakow, 1983.
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (2001). Standards for Educational and Psychological Testing. Washington DC: American Psychological Association.
- Barkley R. A. Attention DeficitHyperactivity Disorder. In: Mash E. J.; Barkley R. A. (Hrsg.): Treatment of Childhood Disorders, 3972. The Guilford Press, New York 1989.
- Barton, K. (1985). Assessment viewed as a psychological experiment. Unpublished manuscript. Department of Human Development and Family Studies. University of California, Davis, California. p. 399405.
- Bastine, R. (1982). Auf dem Wege zu einer integrativen Psychotherapie. In: Psychologieheute (Hrsg.), *Neue Formen der Psychotherapie, 1318*. Weinheim: Beltz.
- Binet, A. & Simon, T. H. (1916) The development of intelligence in young children. Vineland NJ: The Training School.
- Bradway, K. & McChoad, B. (1997). Sandplay Silent Workshop of the Psyche. New York: Routledge.
- Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research / Eds. J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, J. L. Orlofsky. N. Y.: Springer – Verlag, 1993.

- Encyclopedia of Bioethics (1995). V. 1 / Ed. W. Reich. N.Y... V. 15.
- Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. (2002). // *American Psychologist*, 57, 10601073. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Erikson E. Identity, Youth and Crisis. New York: Norton, 1968
- Getzels J. W. 1969 Aesthetic Opinion: An Empirical Study, The American Association for Public Opinion Research. *Public Opinion Quarterly*, volume 33, p. 34.
- Goldberg Ivan Are you suffering from Internet Addiction Disorder. – 1996. In Psychom.net, <http://www.sciencedirect.com/science>, accessed 20 November 2004.
- Jung, C. G. (1989). *Memories, Dreams and Reflections*. (Rev. ed.). (R. & C. Winston, Trans.). A. Jaffe. Ed. New York: Vintage
- Kalff, D. (1980). *Sandplay: A Psychotherapeutic Approach to the Psyche*. Boston: Sigo.
- Kimberly S. Young. *Caught in the net*. NY.; 1996.
- Kimberly Young, Molly Pistner, James O'Mara, and Jennifer Buchanan (1999) *CyberDisorders: The Mental Health Concern for the New Millennium*, 107th APA convention, August 20, 1999. University of Pittsburgh.
- Lewin K. A. *Dynamic theory of personality*. N.Y. 1935
- Luthe, W. (1969). *Autogenic methods: Vol II, Medical Applications*. New York: Grune & Stratton.
- Marmor, J. (1975) *Homosexuality and Sexual Orientation Disturbances*. (In Freedman, A., Kaplan, H., Sadock, B. *Comprehensive Textbook of Psychiatry: II, Second Edition*. Baltimore MD: Wilaims & Wilkins)
- Marcia J. E. Development and validation of egoidentity status // *J. of Personality and Social Psychology*. 1966. Vol. 3. P. 551–558.
- McWilliams N. *PSYHOANALYTIC DIAGNOSIS: Understanding Personally Structure in the Clinical Process*, The Guilford Press 1994.
- Millon, Theodore (2000). *Personality Disorders in Modern Life*. New York: John Wiley and Sons.
- Owens G. The Modele in “Universities Quarterly”// *Universities Quarterly, Higher Education and Society*. Vol. 25. № 1. 1975.
- Russell J. D. *Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials*. Minneapolis; BPC, 1974, 164 p.
- Rogers C. R. *Clientcentered therapy*. Boston, 1951
- Rogers C. R. Empatic: an unappreciated way of being // *The Counseling Psychologist*. 1975. V. 5, n 2. p. 210.
- Rudestam K. E. *Experiential Groups in Theory and Practice* Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1982; М.: Прогресс, 1990 СПб.: Питер Ком, 1998 Терминологическая правка В.Данченко К.: PSYLIB, 2004.
- Stott D. H. (1968) *The measurement of maladjustment*. London
- Strotzka H. *Psyhoteherapie und Tiefenpsychologie*, SpringerVerlag, Wien 1982.
- Suler, J. (1999). *Computer and Cyberspace Addiction* (orig. pub. 1996), <http://www.rider.edu/~suler/psycyber/cybaddict.html>
- Ullmann L. P., Krasner L. *A Psychological Approach to Abnormal Behavior*. Englewood Cliffs, 1969. (13612)
- Weinstein C., Meyer R. (1986). *The Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan.
- Weinrib, E. (1983). *Images of the Self: the Sandplay Therapy Process*. Boston: Sigo.
- Werner, P. (1978). *Personality and attitudeactivism correspondence*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36.
- Winnicott, D.W. (1986) *Holding and Interpretation*. London: The Hogarth Press and the Inst of PSA; New York.
- Wolpe, J. *Psychotherapy by reciprocal inhibition*. Stanford, CA: Stanford University