

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
Часть I. Современное состояние практической психологии и проблемы понимания сущности, места и роли консультирования в работе психолога.	13
Раздел А. Методологические и теоретические основания консультирования как одного из основных видов работы практического психолога	14
Глава 1. Современное состояние практической психологии.	14
Глава 2. Основные виды работы практического психолога и консультирование.	82
Глава 3. Организационные аспекты консультирования и подготовки консультантов	125
Раздел Б. Консультирование на основе гуманистического подхода.	152
Глава 4. Человеко-центрированный подход к оказанию психологической помощи людям.	152
Глава 5. Личностно-ориентированное психологическое консультирование	168
Часть II. Консультирование в системе службы практической психологии образования.	181
Раздел А. Своеобразие сферы деятельности и особенности консультирования в работе практического психолога образования	182
Глава 6. Образовательная среда и психологическая безопасность ребенка.	182
Глава 7. Место и роль консультирования в работе практического психолога образования.	192

Раздел Б. Особенности психологического консультирования в образовательных средах разного типа	218
Глава 8. Консультирование в условиях детского дошкольного учреждения	219
Глава 9. Консультирования в условиях общеобразовательной школы	230
Глава 10. Консультирования в начальной школе.	233
Глава 11. Консультирования в средних классах школы	241
Глава 12. Консультирования в старших классах школы	257
Глава 13. Консультирование в учреждениях, обеспечивающих социальную и психолого-педагогическую поддержку особенных детей	269
Глава 14. Консультирование лиц, несущих ответственность за ребенка	280
Заключение	290
Библиография	295
Приложения	301
<i>Приложение 1.</i> Стадии (этапы) консультативного процесса	301
<i>Приложение 2.</i> Эффективность консультирования	303
<i>Приложение 3.</i> Особенности психологического консультирования подростков-инвалидов	308
<i>Приложение 4.</i> Нормативно-правовые и этические аспекты в профессиональной деятельности консультанта	310

ВВЕДЕНИЕ

Практическая психология — одна из самых «молодых» специальностей, активно вошедшая в нашу жизнь на волне гуманизации общественной жизни в конце XX века. В сегодняшней России она стала неотъемлемым признаком современности. Если статус психолога-исследователя и преподавателя психологии появился еще в конце XIX века, одновременно с приобретением психологией положения отдельной новой области знаний, самостоятельной науки, то официальное признание статуса практического психолога в России стало возможным только в конце 80-х годов XX века.

В современной психологии выделяют три ее основных структурных элемента: *научный, прикладной, практический*. Важно отметить, что здесь есть и переходные или промежуточные звенья, которые позволяют говорить о следующих составляющих современной психологии — *научно-исследовательская, научно-прикладная, практико-прикладная и практическая*. Соответственно можно говорить и о типах задач, решаемых психологией в целом:

- собственно научные (научно-исследовательские) задачи;
- научно-прикладные задачи;
- задачи прикладной практической психологии;
- задачи психологической практики.

Если кратко охарактеризовать их содержание, то получится следующее.

1. Специфика решения собственно *научных* (научно-исследовательских) задач предполагает абстрагирование от отдельных свойств реальности, так как здесь на первый план выходят сущностные проблемы исследуемых психологических феноменов, которые проявляются относительно независимо от контекста. Целью такой работы может быть выделение самого феномена, его природы, установление

общих психологических закономерностей, внутренних механизмов его существования и развития и т. п.

2. Решая же *научно-прикладные задачи* психолог-исследователь направлен на то же самое, но уже в рамках заданной области, сферы приложения. Здесь он обнаруживает частные свойства выделенного феномена, специфику проявления его природы и т. п.

3. Другое дело — решение *практико-прикладных задач*. Здесь на первое место выходит не открытие феномена, не исследование как таковое и не установление частных свойств психологического феномена, а те изменения в нем, которых необходимо добиться с помощью конкретных действий специалиста в контексте задач, выдвинутых заказчиком. Естественно, что речь идет только об изменениях, направленных на психологическое благополучие людей. Это не исключает исследований как таковых, но они здесь имеют статус средства (инструмента), с помощью которого может быть, например, получена специфическая информация, необходимая для реализации практической помощи в данной сфере.

Изучать закономерности и особенности психологической перестройки развивающейся личности при переходе из младшего в среднее звено школьного обучения в условиях определенных образовательных сред — это не одно и то же, что решать задачи психологической поддержки детей в данный период и осуществлять комплекс превентивных мер, направленных на избежание психологически неблагоприятных последствий такого перехода. В то же время, при решении таких задач практический психолог опирается на уже установленные в теоретических и научно-прикладных исследованиях закономерности и использует их в обосновании целей и задач, выбора тех или иных средств и т. п., в целом «в фундаменте» своей конкретной программы.

4. *Психологическая практика* — это та составляющая целостности, называемой психологией, где специалист решает задачи человека, напрямую обратившегося за помощью, где психолог работает непосредственно с внутренними составляющими личной жизни конкретного клиента (или группы клиентов), абстрагируясь от всех других составляющих его(их) жизни.

Специалисты, работающие в этой области, достаточно четко различают тип задач, заданных клиентом и берутся за их решения, только в том случае, если они относятся к феноменологии той предметной области, с которой работает данный практик. В качестве грубого примера можно сказать, что, если это задачи, относящиеся к феноменологии психоанализа, то высокопрофессиональный практик, работающий в парадигме поведенческой или гуманистической психологии, скорее всего, посоветует пришедшему к нему клиенту обратиться все же к психоаналитику.

Условно выделяя составляющие современной психологии, мы не противопоставляем их, а стремимся показать характер той связи, которая заключается в единстве, неразрывности и невозможности отдельного существования. При этом допускаем, что каждая составляющая имеет внутреннюю логику своего развития, связанную с ее сущностью и историей возникновения и становления. В данном контексте необходимо выделить роль и место психологической науки как источника и фундамента всей конструкции, в которой происходит постоянный процесс взаимообогащения.

Сегодня большинство специалистов отмечают, что первоочередная функция практического психолога — помочь людям обнаружить в себе внутренние ресурсы и использовать их для преодоления внутренних трудностей. В этом смысле можно сказать, что современный практический психолог — это специалист по обеспечению психологического здоровья личности в условиях той или иной социокультурной среды. Такую помощь он оказывает через разные виды работ, среди которых одно из центральных мест занимает **консультирование**.

Популярность и эффективность данного вида профессиональной деятельности практического психолога связана, прежде всего, со следующим:

- его доступностью;
- отсутствием каких-либо специальных требований к клиенту;
- одинаковыми возможностями для каждого.

Но за внешней доступностью и неприхотливостью требований к его организации и процедуре, скрыто то, что делает данную работу одним из сложнейших видов профессио-

нальной деятельности практического психолога и психолога-практика. В первую очередь, это:

- кропотливая, систематическая работа по подготовке каждой встречи;
- глубина, напряженность и сложность внутренней работы тех, кто его проводит;
- серьезные требования к профессиональному опыту, личности консультанта и т. п.

Рассматривая вопрос о перспективах практической психологии следует отметить тот факт, что появление и совершенствование различных коммуникационных систем позволяет развиваться новым способам оказания психологической помощи. В частности, виртуальной психологической службе (ВПС), которая рассматривается рядом специалистов как тип человеко-машинной системы, когда оказание психологических услуг и сам акт взаимодействия психолога и клиента опосредованы интернет-средой (Рубцов А. В., Лебедева С. В., 2002).

В центре внимания специалистов, занимающихся вопросам развития такого рода психологической помощи, стоит вопрос о том, насколько функциональная структура, содержательное наполнение сайта, техническая поддержка смогут обеспечить различные формы организации совместной работы пользователей этой службы.

Среди основных проблем, решаемых в этом направлении, можно выделить следующие:

- какие классы задач обеспечены возможностями того или иного портала;
- выявления целей потенциальных пользователей, т. е. потребностей потенциальных клиентов-посетителей, и дальнейшего соотнесения этих целей с условиями работы в ВПС;
- выявление способов организации работы различных групп клиентов друг с другом и способов построения работы между клиентом (клиентами) и психологом;
- возможности контроля динамики появления информации входе взаимодействия пользователей, хода дискуссии, огромного количества очень быстро меняющихся условий работы и т. п.

XXI век немыслим вне информационных систем. В первую очередь это касается использования различных экспертных систем, позволяющих ему быть в курсе самых современных данных о профессиональной деятельности и получать поддержку в практической работе независимо от места нахождения.

Современная техника оказывает все большее влияние на развитие психологической практики. Достижения в этой области сегодня неразрывно связаны с уровнем развития компьютерных технологий и техническими возможностями компьютеров.

На основе современных информационных технологий сегодня разрабатываются различные инструменты, обеспечивающие поддержку профессионального роста практического психолога. Однако ни один из ныне развиваемых подходов не позволяет решать проблему комплексно, обеспечивая как интерактивность доступа молодого специалиста к знаниям профессионалов, так и полноту необходимых ему знаний в области диагностики и консультирования.

В области прикладной информатики и искусственного интеллекта средства, обеспечивающие аккумуляцию знаний специалистов высокого класса для передачи их молодым специалистам, стали разрабатываться еще в 90-е годы XX века и получили название экспертных систем. Экспертные системы используются в плохо формализуемых предметных областях — таких как медицина, например, — где доказали свою необходимость для повышения эффективности практической деятельности профессионала в информационном обществе.

Одним из достижений последних лет, способствующих повышению эффективности работы практического психолога, стало создание комплекса аппаратно-программных средств, обеспечивающего доступ начинающего практического психолога к интегрированному знанию опытных специалистов. Работающий в интерактивном режиме инструмент позволит пользователю прибегать к помощи «коллективного супервизора» в любой сложной для него профессиональной ситуации психологического консультирования и диагностики. В рамках Инновационного образо-

вательного проекта МГППУ была разработана экспертная система «Психология».

Используя семиотический подход к формированию базы знаний по практической психологии авторы экспертной системы добились того, что она отражает логику и семиотику процессов работы практического психолога. В частности, экспертные знания, представленные в данной системе касаются не содержательной стороны отдельных моментов консультирования, а тех ключевых моментов самого процесса работы с клиентом, грамотный учет которых и обеспечивает качество проведенной работы. Консультативный процесс также можно рассматривать как знаковую систему, в которой знаки установления контакта с клиентом, завершения определенной стадии консультирования, собственные эмоции и переживания консультанта и т. п. должны быть своевременно выделены и верно «прочитаны».

Экспертная система «Психология» дает экспертное заключение не по клиенту, а по процедуре работы с ним. Описания же методик и описания специфических особенностей различных направлений психотерапии представлены в комментариях, что позволяет использовать систему и как справочно-библиотечную. Так устроенная база знаний создает систему, не подменяющую специалиста в работе с клиентом, а консультирующую самого психолога.

Принципиально важным для такого класса информационных технологий как экспертные системы является использование экспертного знания. Данные фундаментальной психологии позволяют выделять такие специфические свойства экспертного уровня знаний как ассоциативность и метафоричность, насыщенность личностными смыслами, гетерархичность и наличие множества вложенных контекстов, широта спектра альтернативных гипотез, богатый арсенал эвристик, открытость системы знаний, опора на прототипы в ментальных репрезентациях. Использование такого рода знаний в экспертной системе обеспечивает переход в интеллектуальной деятельности практических психологов к целостной стратегии переработки информации, повышает уровень осознанности применяемых схем и выбранных методик диагностики, создает условия для рефлексии лич-

ностных оснований деятельности консультанта, что в целом способствует повышению уровня квалификации молодых специалистов и качества оказываемой психологической помощи.

Разработанная авторами экспертной системы «Психология» схема позволяет полностью учесть особенности предметной области и реализовать критически важные для компьютерных систем профессиональной поддержки практического психолога функции:

- предоставление практическому психологу помощи в проведении квалифицированного анализа случая;
- учете всех существенных признаков;
- формировании исчерпывающего набора рабочих гипотез;
- проведении их многокритериальной оценки и проверки на соответствие реальности;
- предоставление объяснения предлагаемого системой решения.

В результате обращения к системе по поводу проблем консультирования пользователь может:

- ♦ получить набор маркеров (категорий анализа) поведения, состояния и жалобы клиента, критичных для выдвижения гипотезы;
- ♦ получить набор маркеров переживаний консультанта, возникающих в консультативном взаимодействии, критичных для выдвижения гипотезы;
- ♦ получить набор маркеров успешности/завершения данного этапа консультирования;
- ♦ получить набор маркеров препятствий, специфичных для данного этапа консультирования;
- ♦ получить рекомендуемый набор маркеров препятствий, специфичных для данного случая.

В данном пособии представлены материалы, которые могут помочь практическому психологу понять сущность психологического консультирования как одного из важнейших видов работы и специфику его использования в разных условиях.

Проблемы консультирования раскрываются здесь в контексте таких общих понятий как «психологическое благопо-

лучие» и «психологическое здоровье». При этом существенная часть работы нацелена на раскрытие психологического консультирования в конкретной среде — в условиях массового образования. Это связано с тем, что значительная часть важнейших процессов, связанных с развитием и становлением личности, происходит в учреждениях образования. Именно этим и объясняется активность государственных органов в организации подготовки «педагогов-психологов» и экстенсивность, с которой начал происходить этот процесс около 20 лет назад.

В качестве общих оснований для понимания места и роли консультирования в деятельности психолога-практика учреждения образования в этом пособии выступает представление о том, что: «При профессионально грамотном решении задач психологической службы и дошкольный и школьный психолог занимаются в основном психопрофилактической работой»¹.

В этом плане **психопрофилактика — системообразующий вид деятельности** практического психолога образования, обеспечивающий следующее:

- предупреждение возможного психологического неблагополучия в развитии ребенка,
- создание психологических условий, предохраняющих психологическое здоровье развивающейся личности,
- своевременное взаимодействие со всеми субъектами образовательных сред, направленное на сохранение и укрепление психологического здоровья детей на всех этапах дошкольного и школьного детства.

В таком контексте **консультирование** рассматривается как один из основных видов работы практического психолога, состоящий в особом, специально организованном взаимодействии с клиентом, помогающем последнему своевременно избежать возможного психологического неблагополучия, сохранить и укрепить свое психологическое здоровье.

Основная цель учебных занятий по консультированию — обеспечение профессиональной компетенции практичес-

¹ Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2004. С. 58.

ких психологов, позволяющей им эффективно организовывать и проводить психологическое консультирование. Данная цель реализуется через решение ряда задач, которые направлены на то, чтобы помочь будущему специалисту понять, открыть и «присвоить» следующие знания:

- о сущности и основной проблематике консультирования как вида психологической практики;
- об особенностях психологического консультирования в образовании;
- о специфике психологического консультирования субъектов образовательной среды;
- о возможных способах организации и проведения учебных занятий, направленных на понимание сущности консультирования.

Соответственно выстроена и структура данного пособия. В его первой части раскрываются такие важные вопросы как:

- ♦ соотношение науки и практики;
- ♦ место и роль консультирования в современной психологической практике;
- ♦ процессуальные и содержательные проблемы психологического консультирования;
- ♦ критерии эффективности психологического консультирования и требования к консультанту;
- ♦ этические аспекты профессиональной деятельности специалиста-консультанта;
- ♦ специфика консультирования в практической психологии образования.

Материалы пособия также могут помочь организовать и провести учебные занятия по данному учебному предмету. В Приложении к данному пособию представлена та дополнительная информация, которая поможет читателю глубже и шире взглянуть на ряд важнейших аспектов этой работы.

Многообразие литературы, посвященной консультированию, показывает, что в одном пособии невозможно описать все, что входит в проблематику консультирования — от понимания его сущности до конкретной технологии консультирования клиентов определенного пола, возраста и профессии. Этим и объясняется направленность и ограни-

ченность вопросов, вынесенных в содержание этой книги. В процессе подготовки к этой работе будущему специалисту принципиально важно познакомиться с взглядами и опытом разных ученых и практиков, представленными как в напечатанных ими работах (см. рекомендованную литературу), так и в рамках программ многообразных семинаров, практикумов, «мастер-классов», которые проводят такие консультанты. Посещение учебных занятий, активная работа с учебными пособиями и первоисточниками, участие в непосредственных встречах с профессионалами, мастерами этого дела — все это может помочь молодому и начинающему специалисту значительно приблизиться к уровню необходимой профессиональной компетенции в консультировании.

Часть I

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ
ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ
И ПРОБЛЕМЫ ПОНИМАНИЯ
СУЩНОСТИ, МЕСТА И РОЛИ
КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В РАБОТЕ
ПСИХОЛОГА

Раздел А

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ КАК ОДНОГО ИЗ ОСНОВНЫХ ВИДОВ РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА

Глава 1

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблема соотношения науки и практики в психологии

Прежде чем обсуждать проблему соотношения науки и практики, следует пояснить, что на сегодняшний день официально специальность с названием «Практический психолог» существует в России только в рамках системы *дополнительного* высшего профессионального образования. Это то звено высшего профессионального образования, где поступающие обучаются по данной специальности люди уже имеют как минимум одно высшее профессиональное образование по другой специальности, но собираются получить еще одно — психологическое, которое будет «дополнительным» к основному и поэтому они обучаются не 5 лет, а всего примерно 2 года. Данный факт накладывает существенный отпечаток на весь образовательный процесс и его результаты.

В то же время, существующие на сегодняшний день некоторые психологические специальности в системе *основного*

высшего профессионального образования относятся к тому, что мы связываем с понятием «практическая психология». В частности, изначально задумывались как практические:

- специальность 050706 *Педагогика и психология*, квалификация — «педагог-психолог»;
- специальность 030302 *Клиническая психология*, квалификация — «клинический психолог» и еще ряд специальностей.

Проблема отношений науки и практики возникла не вчера и существует не только в психологии. В этом пособии мы ее затрагиваем в связи с необходимостью решения вопроса об отношениях теоретических и практических аспектов психологической консультативной практики.

Анализ различных зарубежных и отечественных источников показывает, что по отношению к консультированию сложилась достаточно своеобразная ситуация.

В большинстве зарубежных стран консультирование — это профессия, отдельный род занятий, суть которого в оказании помощи людям в осуществлении выбора и действий в соответствии с ним, освоении способов поведения, которые приведут к решению проблем клиента¹.

Поэтому собственно предметом обсуждения в выделенном выше аспекте являются, как правило, теоретические основания особой профессии и ее разновидностей.

На нынешнем этапе развития отечественной психологической практики консультирование — это не профессия, а только часть функциональных обязанностей, одна из разновидностей работы в профессиональной деятельности психолога. Поэтому при обсуждении консультирования здесь невозможно обойти вопросы методологических оснований современной психологии. В силу этих причин, прием прямого сравнения зарубежного и отечественного опыта здесь некорректен. В то же время, при обсуждении ряда вопросов, использование материалов зарубежных источников, вполне правомерно, так как в них обсуждаются

¹ Подробнее об этом см., например: *Глэддинг С.* Психологическое консультирование. СПб., 2002; *Стоун Дж. Л.* Консультирование. В кн. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини А. Ауэрбаха СПб., 2003; *Уоллес В., Холл Д.* Психологическая консультация. СПб., 2003; и др.

вопросы, аналогичные тем, что относят к общему пониманию сути консультирования.

Решение выделенной здесь проблемы имеет важнейшее значение, так как от этого во многом зависит не только дальнейшее развитие всей психологии, но и то, как будут решаться вопросы о подготовке специалистов, требованиях, предъявляемых к ним при аттестации и лицензировании и т. п. Последнее время эта тема обсуждается во многих современных работах. Специалисты различных отраслей психологической науки и практики обеспокоены последствиями того хода развития событий, при котором научная и практическая психология станут не просто двумя различными направлениями внутри одной дисциплины, а двумя разными дисциплинами. В частности, в одном из современных изданий, посвященных развитию психологии в организациях, обсуждаемый здесь вопрос представлен следующим образом:

«...взгляды психологов, которые занимаются преимущественно или исключительно прикладной деятельностью, вероятно, всегда будут отличаться от взглядов чисто академических ученых. Тем не менее «научная оценка поведения сильно отличается от обычных способов мышления <...>. Вопрос, по-видимому, можно сформулировать так: достаточно ли сильна приверженность психологов к научному способу мышления, чтобы не допустить раскола в области психологии?» (Джунелл Л. Индустриально-организационная психология. СПб., 2001. С. 36)

В последние десятилетия в отечественной психологии происходят именно такие изменения, которые связаны с интенсивным развитием практики. Еще в конце XX века, когда психологическая практика стремительно завоевывала свое место на пьедестале психологии, многие отечественные специалисты пытались показать, как они понимают основные тенденции в развитии психологии, ее отношений с психологической практикой, определить способы, которые, по их мнению, могут обеспечить ее продуктивное продвижение вперед¹.

¹ См., например: *Асмолов А. Г.* XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. 1995. № 1; *Василюк Ф. Е.* Методологический смысл психологического скзиса // Вопросы психологии. 1996. № 6;

В частности, еще в 1980 году Ю. М. Забродин выделил данную проблему как одну из актуальнейших в отечественной психологии, показал общее и специфическое в отношениях между психологической наукой и практикой, неразрывный характер связи между ними. В частности, он писал:

«Именно *ориентированные на практику* отрасли психологии образуют связь между фундаментальными разделами психологической науки и практикой.... Для них объект исследования дан в более узких конкретных условиях» (Забродин Ю. М., 1980. С. 7)

В начале 90-х годов эту тему подымают Е. А. Климов и Ф. Е. Василюк. Ниже приведены достаточно пространственные цитаты из их работ и работ других авторов, так как в них наиболее полно и точно обозначается сущность проблемы.

Климов Е. А., рассматривая особенности развития профессии психолога, обращает внимание на то, что в недрах того, что мы называем «советской психологией» зарождался другой тип профессионала-психолога. В контексте нашего предмета обсуждения важно замечание данного автора о том, что этот новый тип существенно отличен от того, который составлял основной костяк специалистов данного периода развития психологии. Автор упоминаемой работы пишет:

«Он настолько иной, что для него совершенно не годятся те процедуры профессиональной аттестации, которые были традиционно установлены (наличие научных в общепринятом смысле публикаций, ведение занятий в вузе или работа в научном учреждении, успешная работа над диссертацией и пр.) и которые, кстати, остаются в ходу еще и сегодня. Этот иной психолог, как бы он ни был успешен в практической работе (непосредственно с людьми или в области доведения

Василюк Ф. Е. От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1; *Забродин Ю. М.* Проблема разработки практической психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 2; *Забродин Ю. М.* Развитие советской психологии и задачи психологической службы // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 6; *Климов Е. А.* Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. 1992. № 3. С. 3–12; *Психологическая служба в школе (круглый стол)* // Вопросы психологии. № 2, 3. — 1979; № 3,4 — 1982; *Юревич А. В.* Системный кризис в психологии // Вопросы психологии. 1999. № 2; *Юревич А. В.* Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии. 2001. № 5, и др.

психологической информации до потребителя и т. п.) остается не только не оцененным, но неизменно категоризируется как неудачник («ну, когда же ты напишешь диссертацию» и пр.); а в серьезных книгах, в учебниках психологии просто не имеют «законной прописки» многие понятия и проблемы психолого-практического плана (психологическое консультирование, психотерапевтическая помощь, психодиагностика, информационно-психологическое обеспечение исследований и т. п.). Некоторые формирующиеся психологи идут таким путем — пишут и защищают требуемую диссертацию, чтобы потом, по возможности, к ней не возвращаться; некоторые продолжают чувствовать себя несостоявшимися и находят удовлетворение в «живой» работе с людьми уже не в статусе психолога как такового (феномен кажущегося ухода из профессии — «психолог в душе и начальник или воспитатель по должности» и т. д.). Тем не менее, рано или поздно в общественном и профессионально-психологическом сознании утверждается понятие «психолог-практик», или «практический психолог». Хотя он иногда воспринимается традиционно ориентированными специалистами как нечто одиозное, а его деятельность — как нечто неуместное в храме науки, как «шаманство», тем не менее появляются веские логические обоснования этого типа специалиста, и он входит в жизнь профессионального сообщества, сам, в свою очередь, заостряя свою позицию и противопоставляя ее традиционному сциентизму, физикализму как чему-то неуместному в условиях современности» (Климов Е. А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога // Вестник Московского ун-та. Сер. 14, Психология. 1992. № 3. С. 6)

Ф. Е. Василюк в ряде публикаций отмечает существенные изменения в отечественной психологии и показывает свое понимание проблемы соотношения науки и практики. В частности, он определяет психологическую практику как источник и венец психологии, с которой должно начинаться и ею завершаться (хотя бы по тенденции, если не фактически) любое психологическое исследование. По его мнению, примерно до 80-х годов двадцатого тысячелетия «...психологию и практику разделяла граница, хоть и пересекаемая, но в одну сторону — от психологии к практике. Отношения между ними определялись принципом внедрения. Для психологии это всегда были “внешнеполитические” отношения, ибо, даже включившись во внутреннюю жизнь той или другой практики, войдя в самые ее недра, психология не становилась сродственным ей инг-

редиемтом, т. е. не становилась практикой, а оставалась все-таки наукой. Так существует посольство в чужом государстве, сохраняющее всегда статус частички “своей” территории».

В указанной работе автор показывает отличие психологической практики от практической психологии, которое видит в том, что «...первая — “своя” для психологии практика, а вторая — “чужая”. Цели деятельности психолога, подвизающегося в “чужой” социальной сфере, диктуются ценностями и задачами этой сферы; непосредственно практическое воздействие на объект (будь то личность, семья, коллектив) оказывает не психолог, а врач, педагог или другой специалист; и ответственность за результаты, естественно, несет этот другой. Психолог оказывается отчужденным от реальной практики, и это ведет к его отчуждению от собственно психологического мышления» (Василюк Ф. Е. От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1. С. 16–17).

Факт перехода, если воспользоваться его же метафорой, на «двустороннюю» границу, т. е. на принципиально другие отношения между наукой и практикой, стал реальностью с появлением различных психологических служб. Это означало собственно появление психологической практики как таковой, в которой принципиально меняется социальная позиция психолога. Здесь он сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, осуществляет необходимые действия, несет ответственность за результаты своей работы. Естественно, что в этой позиции резко изменяется и его отношение к людям, к самому себе, к другим специалистам. Но главное, по мнению автора, заключается в изменении самого стиля и типа его профессионального видения реальности.

В другой своей работе того же периода, тот же автор, активно используя метафоры, так описывает состояние психологии:

«Недавняя пустыня между академическими крепостями и ведомственными бастионами превратилась в беспокойное море психологической практики. Есть в нем уже и глубокие чистые течения, хотя, разумеется, преобладают пока мутноватые воды самоуверенного дилетантизма... разрыв между психологической практикой и наукой стал увеличиваться и достиг угрожающих размеров. Самое тревожное, что это расщепление, проходящее по телу психологии, никого особенно не волнует — ни практиков, ни исследователей. Психологи-

ческая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две субличности диссоциированной личности: у них нет взаимного интереса, разные авторитеты (уверен, что больше половины психологов-практиков затруднились бы назвать фамилии директоров академических институтов, а директора, в свою очередь, вряд ли информированы о «звездах» психологической практики), разные системы образования и экономического существования в социуме, непересекающиеся круги общения с западными коллегами» (Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–26).

Выход из сложившейся ситуации, по мнению Ф. Е. Василюка, может быть найден в смене той теории, на которой может строиться современная психологическая практика. Такое основание он видит в психотехнической теории. Отмечая принципиальное различие традиционного и нового подхода, автор пишет, что в психотехническом познании происходит парадоксальный для классической науки методологический переворот: метод здесь объединяет участников взаимодействия (субъекта и объект познания, — в неадекватной старой терминологии) (Василюк Ф. Е. От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1. С. 20–21; Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 32–33).

А. Г. Асмолов обратил внимание на своеобразное положение современной психологии, метафорически описывая его формулой старых русских сказок: «Поди туда, не знаю куда, найди то, не знаю что». По его мнению, ведущей наукой о человеке в XXI веке имеет шанс стать практическая неклассическая психология, вырастающая из работ школы Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия. В качестве примера, он показывает, как практическая психология становится фактором конструирования вариативного развивающего образования (Асмолов А. Г. XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 7).

Обсуждение данной проблемы продолжается и в начале XXI века. В частности, Юревич А. В., рассматривая основные особенности методологического состояния психологической науки и описывая ее «комплексы», подчеркивает сильную зависимость психологии от социальных факто-

ров и считает, что данная особенность лежит в основе одного из ее главных «комплексов» — *практической неполноценности*:

«Принято считать, что академическая (исследовательская) психология непрактична, а практическая — ненаучна, т. е. это уже совсем другая психология, да и практические возможности последней невелики и уж во всяком случае несопоставимы с практическими возможностями, скажем, физики.

В данной связи следует отметить, что при оценке практических возможностей психологии точка отсчета вновь неоправданно сдвинута — и опять на идеализированный образ естественных наук. Результаты практического воплощения естественнонаучного знания не так уж однозначны: самолеты падают, орбитальные космические станции выходят из-под контроля, атомные электростанции взрываются — и не только из-за чьего-то головотяпства, но и потому, что не все можно предусмотреть, а знание, полученное в процессе изучения «абсолютно идеальных» объектов, не всегда применимо к их реально существующим аналогам.

Параллельно с преувеличением практических возможностей естественных наук, как правило, совершается ошибка и на другом полюсе — явно занижаются практические возможности психологической науки, заключенные даже не в так называемой практической психологии, а, во-первых, в том знании, которым обладает исследовательская психология, но не может его применять в силу различных социальных ограничений, и во-вторых, в том психологическом знании, которым обладает почти каждый» (Юревич А. В. Методологический либерализм в психологии // Вопросы психологии 2001. № 5).

Проблема соотношения теории и практики обозначается и при решении задач, связанных с подготовкой специалистов.

В частности, В. А. Иваников отмечает, что «... работа психолога-практика, который не ограничивается решением прикладных задач учреждений и предприятий, а пытается помочь отдельному человеку справиться с проблемами, возникающими в его личной жизни, требует не только, и может, не столько владения ремеслом, сколько профессионализма в понимании человека. Увы, академическая психология не имеет прямого

выхода к человеку, а создание жизненной психологии, у которой были бы свои понятия и методы исследования, теория и рекомендации практикующему психологу, еще только начинается» (Иванников В. А. Проблемы подготовки психологов // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 49).

Не удивительно, что практическая психология России стала активно развиваться в образовании, так как исторически данная сфера одна из первых притягивала внимание тех ученых, которые стремились реализовать научный потенциал в практике. Именно здесь существуют оптимальные возможности для предупреждения и предохранения развивающейся личности от возможных психологических проблем, оказания своевременной психологической помощи в решении возникающих внутренних трудностей, психологической поддержки в наиболее важные для становления личности периоды ее жизни. В этих работах было обращено внимание на необходимость создания в системе образования специальной психологической Службы, которая рассматривалась как:

- одно из направлений педагогической и возрастной психологии, т. е. ее теоретико-прикладное направление;
- психологическое обеспечение всего процесса обучения и воспитания;
- непосредственная работа психологов в школе или ином детском учреждении¹.

В основе такого понимания психологической службы образования лежит представление о единстве основных аспектов, каждый из которых имеет свои задачи и требует определенной профессиональной подготовки:

«*Научный аспект* предполагает поведение научных исследований по проблемам методологии и теории практической психологии... Отличие подобных исследований от академических заключается в том, что они не только выявляют те или иные психологические механизмы или закономерности, но и определяют психологические условия становления этих ме-

ханизмов и закономерностей в контексте целостного формирования личности конкретного ребенка. Научный сотрудник, выполняющий такие исследования, ориентируется на практического психолога как основного своего заказчика.

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

Практический аспект службы обеспечивают непосредственно практические психологи детских садов, школ и других образовательных учреждений, задача которых — работа с детьми, группами и классами, воспитателями, учителями, родителями для решения тех или иных конкретных проблем...»

Организационный аспект включает в себя создание действенной структуры психологической службы образования.

Опыт работы в этом направлении привел к выводу о том, что все содержание работы практического психолога в условиях образовательного пространства является важной частью психологии развития, а целью деятельности психолога-практика является психологическое здоровье личности¹.

Итак, мы видим, что уже в 90-х годах XX века в отечественной психологии сложилась ситуация, в которой существует, по крайней мере, две линии, два пространства профессионального становления специалиста психолога:

- 1) практическая психология как прикладная отрасль, т. е. такая профессиональная деятельность, которая связана с применением психологических знаний к различным сферам человеческой жизни, деятельности, где они являются востребованными;
- 2) психологическая практика как непосредственная помощь человеку в решении тех внутренних проблем, которые рождаются из контекста его личной жизни, а не из задач какой-либо социальной сферы.

¹ Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. М., 1991; Психологическая служба школы / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1995.

¹ Практическая психология образования / Под ред. И.В. Дубровиной. СПб., 2004. С. 32–33.

В первом пространстве профессионального становления специалиста психолога он действует по заказу определенной социальной сферы, конкретного ведомства и т. п. Здесь специалист психолог должен выстраивать свою деятельность по законам и правилам того «чужого монастыря», в который со своим уставом не суются. Но, как показывает, например, анализ деятельности отечественной практической психологии в образовании, который проводят специалисты, стоящие у истоков организации этой деятельности или постоянно занимающиеся ее проблемами, здесь далеко не все так благополучно, как предполагалось¹.

В частности, М. Р. Битянова, анализируя трудности взаимодействия психолога и других специалистов, пришедших в школу в последние десятилетия, считает, что, внедрив в школу специалистов, ориентированных на развитие, мы изначально поставили их в объективное противоречие с целями и задачами системы и с теми, кто должен по долгу службы эти цели и задачи воплощать в жизнь².

Рассматривая эту проблему в более широком контексте можно отметить, что во многом такое положение дел связано с объективными причинами, среди которых следует особо выделить:

- несоответствие между принципами философии и психологии гуманизма, духом «Закона об образовании», декларациями о переходе от «школоцентрического» к «детоцентрическому» подходу в образовании и практикой их внедрения в образование;

¹ См., например: *Берулава Г. А.* Методологические основы деятельности практического психолога. М., 2003; *Битянова М.* Пятое колесо // Школьный психолог 2004. № 22; Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И. В. Дубровиной // Школьный психолог 2004. № 35; *Пахальян В. Э.* Каким должен или каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования? // Вопросы психологии. 2002. № 6; *Сартан М.* Шесть проблем и одна тема // Школьный психолог. 2002. № 17. С. 103–112; *Степанова М. А.* Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 91–101.

² *Битянова М.* Пятое колесо // Школьный психолог 2004. № 22.

- неопределенность целей и предмета Службы практической психологии в системе МОРФ, специфики содержания работы педагога-психолога и его компетенций;
- нескоординированность организационных и содержательных аспектов межпрофессиональной деятельности специалистов учреждений образования;
- несоответствие компетенций, развивающихся в процессе профессионального обучения и реальных требований практики к специалистам учреждений образования;
- отсутствие или неопределенность критериев, соответствующих провозглашенным гуманистическим идеалам при оценке деятельности специалистов.

Такие же проблемы обнаруживаются и в других сферах. При этом мы не должны забывать и о личности субъекта профессиональной деятельности, его самосознании, чертах характера, переживаниях и т. п., что может значительно отличать его от других людей, в сфере деятельности которых он выполняет свои профессиональные обязанности. В частности, И. В. Дубровина, анализируя со своими сотрудниками причины трудностей в развитии практической психологии в образовании, пишет о таких качествах как «профессиональный снобизм», «неспособность видеть и понимать», «невысокая психологическая культура»¹.

Во втором пространстве профессионального становления специалиста психолога он сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, реализует их в профессиональных действиях и несет ответственность за результаты своей работы. Это изменяет и его отношение к людям, которых он обслуживает, и его отношение к самому себе и участвующим в работе специалистам другого профиля, и, главное, сам стиль и тип его профессионального видения реальности.

¹ Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И. В. Дубровиной // Школьный психолог 2004, №35.

Особо остановимся на проблеме культурной ответственности специалиста¹. В упомянутой ранее статье Ф. Е. Василюка обращается внимание на то, что чем больше развивается психология как особая социальная практика, тем более психологизируется культура. Автор отмечает, что в то же время идет встречный процесс «культуризации» психологии. Мера ответственности специалиста в психологической практике от него зависит, что будет искать человек с его помощью в своей душе².

В другом контексте видит эту проблему И. В. Дубровина. В частности, она обращает внимание не только на проблему психологической культуры специалиста, но и на проблему психологического образования в школе, которое по ее мнению, направлено на овладение школьниками основами психологической культуры. Здесь обращается внимание на то, что психологические знания, которые сейчас есть у очень многих, — это еще не психологическая культура. Психологическая культура, по ее мнению, это психологические знания, оплодотворенные общечеловеческими гуманистичес-

¹ В частности, интересующиеся профессиональным анализом данной проблемы могут почитать об этом в следующих источниках: *Гришина Е. Н.* Становление психологической культуры государственного служащего средствами развивающих игр: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2001; *Ковалевич Т. Ф.* Приобщение студентов к психологической культуре в высшем учебном заведении: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Красноярск, 1999; *Колмогорова Л. С.* Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001; *Корнеева А. В.* Трансформация психологической культуры личности на разных этапах вхождения в иноязычное пространство: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Барнаул, 2004; *Лужбина Н. А.* Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Барнаул, 2002; *Селезнева Н. Т.* Закономерности и факторы развития психологической культуры руководителей системы образования: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. М., 1997; *Семикин В. В.* Психологическая культура в педагогическом взаимодействии: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. СПб, 2004; *Смирнова Е. Е.* Формирование психологической культуры педагогов в процессе повышения их квалификации: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. В. Новгород, 2002; *Шубницyna Т. В.* Формирование психологической культуры студентов технических специальностей вуза: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2004; и др.

² *Василюк Ф. Е.* От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992, № 1.

кими ценностями. Автор констатирует, что сейчас в нашем обществе в большей степени востребованы психологические знания, чем культура. Это создает благоприятную почву для всевозможного манипулирования людьми. Большую популярность приобретают методики управления человеческим поведением и мышлением, основанные на знании психологии человека¹.

В целом, рассматривая условия эффективного решения специалистом профессиональных задач, она пишет:

«Круг задач, который решает педагог-психолог, широк и многообразен. Качество решения этих задач зависит в значительной степени от уровня профессиональной и личностной культуры психолога» (Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2009. С. 67).

Свое мнение о понимании термина «психологическая культура» высказал, уже цитируемый ранее, известный отечественный психолог Евгений Александрович Климов. Он предложил применять выражение, противоположное понятию «психологическая культура», — *душеведческое невежество*.

«Не следует думать, что удовлетворительный уровень психологической культуры может возникнуть сам собой. Здесь требуется именно бум специальных просветительских усилий, которому должен систематически предшествовать и бум исследовательских усилий...» (Климов Е. А. Введение в психологию труда. М., 1998. С. 310–311).

Несколько в другом аспекте применяет обсуждаемый термин Б. Д. Парыгин.

Он определяет социально-психологическую культуру личности как «культуру ее психического состояния, предполагающую способность человека к испытанию стрессом, или стрессоустойчивость, а, следовательно, достаточно высокий уровень психологической готовности к психической саморегуляции и самокоррекции всех форм и видов собственной жизнедеятельности. А это, в свою очередь, предполагает воспитание

¹ Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И. В. Дубровиной // Школьный психолог. 2004. № 35; Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2009. С. 72–73.

и самовоспитание внутренней собранности, готовности как к полному психологическому включению в действие, так и к снятию психического напряжения, релаксации... Не менее значимым компонентом названной культуры является коммуникативная культура деловых и межличностных отношений будущего специалиста». Последняя, по мнению автора, — это умения и навыки практического взаимодействия с людьми. (Парыгин Б. Д. Социально-психологическая культура специалиста, как одно из условий его готовности к предстоящей деятельности // Проблемы и перспективы высшего гуманитарного образования в эпоху социальных реформ. СПб., 1998).

Чтобы понять особенности практической психологии, неразрывной связи ее целей и предмета с историей психологии в целом, необходимо обратиться к вопросу об истоках возникновения и характере становления этого направления.

Становление практической психологии и характер задач, решаемых ею на каждом этапе

История практической психологии тесно связана с основными процессами, происходящими в целом в психологии с момента ее возникновения. Можно сказать, что как только люди стали получать первые результаты исследования своего внутреннего мира и особенностей человеческого поведения, так сразу же они стали их практически применять. Также можно быть уверенным в том, что практическая психология формировалась внутри различных духовных практик, которые люди создавали еще на заре своего существования. Однако официальный статус практическая психология получила только в XX веке. Именно тогда начали «отпочковываться» от психологической науки ее отрасли, часть из которых явно тяготела к практическому приложению в конкретных сферах человеческой деятельности. В различных учебных пособиях по общей психологии, по истории психологии и другим дисциплинам, можно встретить выделение таких практикоориентированных отраслей

как психология труда, педагогическая, юридическая, спортивная, инженерная и др. разновидности прикладной психологии. В рамках этих направлений и развивалась собственно практическая психология¹.

Анализ истории становления психологического знания показывает, что на протяжении веков *педагогика* и *медицина* представляли две главные области практического приложения психологических знаний. Но на рубеже XX века психология была востребована в сфере *производственной, трудовой деятельности*. Здесь зарождалась *психотехника* (В. Штерн), которая понималась как использование психологии в экономике и промышленности. Можно говорить о том, что **психология труда** возникла на рубеже XIX и XX веков, когда формировались новые сложные виды трудовой деятельности, предъявившие повышенные требования к скорости реакции, однозначности восприятия и другим психическим процессам. На первоначальном этапе развития психология труда и ее проблематика входила в более широкую сферу психотехники.

Дальнейшее ее развитие связано с **индустриальной психологией** (Г. Мюнстерберг, 1913). Здесь на первое место ставились вопросы научного руководства предприятиями, профотбора и профориентации, производственного обучения, приспособления техники к психологическим возможностям человека и другие факторы повышения производительности труда².

Как одно из направлений традиционной психологии труда в связи с автоматизацией производства в 40–50-х годах XX века возникла и развивалась **инженерная психология**, основным объектом которой было исследование непосредственного взаимодействия человека с предметами и орудиями труда (инструменты, станок, конвейер, средства транспорта и т. п.). Первоначально задачи инженерной психологии сводились в основном к критическому анали-

¹ Подробнее об этом см., например: *Петровский А. В.* История советской психологии. М., 1967; *Ярошевский М. Г.* История психологии. М., 1976 и др.

² *Ярошевский М. Г.* История психологии. М., 1976. С. 298.

зу ошибок проектирования оборудования или подготовки операторов и выявлению факторов, влияющих на эффективность систем «человек-машина». Благодаря разработкам в этой сфере практической психологии внутри нее интенсивно развиваются новые направления — **авиационная и космическая психологии**. Первая исследует и создает психологические основания эффективной деятельности человека в авиационных системах.

Вторая же направлена на изучение психологических особенностей человека, проявляющихся в условиях космического полета, исследование зависимости этих особенностей от ряда специфических факторов (невесомости, гиподинамии, относительной сенсорной депривации и др.). В ее задачи входит поиск способов и методов оптимальной деятельности человека-космонавта в ходе подготовки и осуществления космических полетов; психологическое обеспечение стадии проектирования, разработки и создания пилотируемых космических летательных аппаратов с учетом особенностей и свойств человека; разработка специальных тренажерных устройств и имитаторов условий деятельности космонавта, которые бы с максимальной степенью приближения моделировали реальные условия и факторы космического полета.

Но, как уже отмечалось выше, до нового времени практическое приложение психологических знаний было наиболее представлено в педагогике и медицине. Рубеж XIX-XX веков характеризуется в этом плане тем, что в области педагогики появляются работы, в которых, с одной стороны, центр исследовательского внимания находится в педагогике, а, с другой, — все большее место занимают психологические данные, которые начинают играть роль неизбежных предпосылок. Именно в это время известный немецкий педагог И. Ф. Герbart пишет о том, что для характеристики психологически ориентированных сочинений, в отличие от тех педагогических трактатов и статей, которые совсем не связаны с психологическим анализом, правильно будет употреблять термин «*психологическая педагогика*». В этот же период возникает и другой термин — *экспериментальная педагогика*, который предложил немецкий педагог и психолог

Э. Мейманом для обозначения исследований, ставивших целью всестороннее исследование ребенка и обоснование педагогической теории экспериментальным путем. Основная цель экспериментальной педагогики — дать общей педагогике эмпирическое основание. Данная отрасль науки развивалась из изучения детей, но у нее была особая практическая цель, а именно: исследовать влияние различных видов школьной работы на дидактически значимые качества школьников. Особое место в этом ряду занимали проблемы преподавания психологии. Можно сказать, что все эти новшества стали основанием для выделения позже особой отрасли психологии — **педагогической психологии**.

В большинстве работ, посвященных становлению этой прикладной отрасли психологии, отмечается, что непосредственными предшественниками ее выделения в специальную область психологической теории и практики, были френология (Ф. Галь) и месмеризм (Ф. Месмер). Их идеи нашли свое продолжение в работах Жана Шарко, а позже — Зигмунда Фрейда. Значительный вклад в становление этой отрасли психологического знания и практики внесли такие специалисты как П. Жане, Т. Рибо, Г. Роршарх, Э. Кречмер, К. Г. Юнг. Именно эти ученые и практики показали конкретную роль психологических феноменов в болезни и лечении человека. Благодаря данным работам появляется новая отрасль психологии — **медицинская психология** и определяется ее предмет — влияние психических факторов на возникновение, течение болезней, на процесс выздоровления человека.

Сегодня медицинская психология наиболее ярко представлена в двух основных областях — клинике нервно-психических заболеваний и клинике соматических заболеваний.

Формирование **юридической психологии** связывают с интенсивным развитием в конце XIX века криминалистики и криминологии. Название данной отрасли психологии ввел в употребление в начале XX века известный французский психолог Э. Клапаред, читавший курс по судебной психологии в Женевском университете. Становление юридической психологии также связывают с именем основоположника криминалистики — Ганса Гросса, который создал фунда-

ментальный труд «Криминальная психология». Он отмечал необходимость особой отрасли прикладной психологии, чтобы знать правила, которые руководят психическими процессами в судебной деятельности. По его мнению, такая психология занимается всеми психологическими факторами, которые могут идти в расчет при установлении и обсуждении преступления.

Вплоть до первой половины XX века данная отрасль психологии оставалась в основном эмпирической, описательной наукой, но уже с середины XX века она стала развиваться как полноценное самостоятельное направление. В этот период уже проводятся специальные работы, направленные на исследование психологических факторов преступного поведения, социальных и социально-психологических причин криминализации личности (Г. Тох, М. Липманн, Д. Абрахамсен, Р. Луваж, Н. Джонстон, Г. Тобс и др).

Сравнительно «молодой» можно считать такую отрасль психологии, как «**спортивная психология**», которая направлена на реализацию психологических достижений в культуру подготовки спортсменов и команд. Здесь определяются психологические основы физической, технической и тактической подготовки, особенности достижения тренированности, спортивной формы, готовности к соревнованию, а также психологические предпосылки успешности соревновательной деятельности; ведется изучение психологических особенностей различных видов спорта, возрастных и индивидуальных особенностей формирования двигательных навыков и психолого-педагогические условия успешного освоения спортивной деятельности; исследуются психологические характеристики личности спортсмена, социально-психологические проблемы спорта. Спортивные психологи оказывают помощь в определении психологических аспектов того или иного вида спорта, в сотрудничестве с другими специалистами помогают людям в преодолении психологических трудностей, возникающих в ситуациях спортивной деятельности.

Современный этап развития практической психологии отмечен интенсивным развитием **политической психологии, психологии массовых коммуникаций и рекламы, кросскультурной и этнической психологии** и др.

Определяя направления практической психологии, специалисты обращают внимание на тот факт, что они неразрывно связаны с решаемыми в их рамках задачами. В частности, любой практикоориентированный психолог может содействовать другим лицам (специалистам, управленцам, клиентам и т. п.) в достижении некоторой более общей, не психологической цели. На этом основании мы можем различать сферы практического применения психологического знания специалистом. Например:

- *психолог на предприятии* (в учреждении). Здесь он содействует достижениями целей, поставленных перед предприятием (учреждением), успешному ведению дел, бизнеса (например, промышленный психолог, консультант по социально-психологическим вопросам, организатор и ведущий тренингов и т. п.);
- *психолог в образовательных учреждениях*. Здесь он способствует образовательному процессу, решению задач эффективного (благополучного) развития внутреннего мира ребенка в тех или иных образовательных условиях (например, педагог-психолог, психолог ПМС-центра или центра профориентации и т. п.);
- *психолог в медицинских учреждениях*. Здесь он принимает участие в создании и реализации психопрофилактических мероприятий, в постановке диагноза (особенно психиатрических и психосоматических больных) и немедикаментозном лечении (психотерапия и психокоррекция).

В то же время, обслуживая цели и задачи какой-либо сферы деятельности, практический психолог решает и собственно психологические задачи. По этому основанию можно выделить основные направления и виды деятельности практикоориентированного психолога. В частности, в большинстве пособий сюда относят:

- психологическое консультирование;
- психологическую коррекцию;
- немедицинскую психотерапию.

В одном из переведенных в конце XX века на русский язык, зарубежных учебных пособий, в рамках прикладных

отраслей психологии выделяются отдельные профессии, ставшие собственно профессиональной практикой специалиста с психологическим образованием. В частности, здесь идет речь о таких профессиях как *клинический психолог, психолог-консультант, школьный и промышленный психолог, педагогический психолог, психолог-эргономист* и др.¹

Анализ различных учебных пособий и справочников, выпущенных в свет за последние десятилетия показал, что далеко не в каждом из них мы можем найти упоминание о практической психологии. В тех, где не только признается ее наличие, но и осуществляется попытка описания ее проявлений и специфики, мы встречаем самые различные определения: от тех, которые не проводят границы между прикладной и практической психологией, до тех, где практическая психология отождествляется с психотерапией. Наиболее корректное определение, которое нам встретилось в проанализированных источниках, выглядит следующим образом:

«Практическая психология — это особый вид деятельности психолога, направленный на решение конкретной практической задачи и предполагающий получение психологической информации о конкретном человеке или группе людей, анализ полученной информации на основе знаний, полученных в фундаментальной или прикладной психологии, разработку (планирование) и реализацию воздействия (как психологического, так и не психологического) на конкретного человека или группу людей с целью их изменения или изменения их поведения» (Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. СПб., 2003. С. 44–45).

Особенности развития практической психологии в России

В анализе особенностей развития практической психологии в России можно условно выделить три основных аспекта:

¹ *Годфруа Ж.* Что такое психология: В 2 т. М., 1996. Т. 1. С. 102–107.

- 1) условия для зарождения практической психологии;
- 2) организационное оформление (формальная легализация) практической психологии;
- 3) своеобразие становления практической психологии.

Первый аспект хорошо выделяется в контексте анализа конкретных этапов общей истории психологии. В данном случае, можно говорить о том, что уже в конце XIX века были сформированы необходимые условия для зарождения практической психологии в России.

«Психология,— писали Л. С. Выготский и А. Р. Лурия в 1926 году,— прежде всего должна была оставить изучение отдельных, не связанных между собой и искусственно выделенных «элементов» психической жизни, какими были «представления», «восприятия», «воля», «ощущение» и т. п., и обратиться к изучению поведения цельной личности, стать наукой о поведении личности, живущей в определенных условиях социальной среды»¹.

Второй аспект касается, прежде всего, общественных и правовых аспектов организационного становления практической психологии. Здесь следует обратить внимание, в первую очередь, на документы, в которых провозглашается необходимость формального определения места и роли практической психологии, ее конкретного содержания и функций или констатируется правовой статус.

Третий аспект проявляется в том, каким образом идет процесс становления практической психологии в каждый из моментов развития психологии в различных сферах человеческой деятельности.

Вопрос о необходимости активной разработки практической психологии в России активно стал обсуждаться на первых форумах специалистов, организованных и проведенных в начале XX века. В частности, на таких, как:

- ◆ первый и второй Всероссийский съезд по педагогической психологии (1906; 1909 гг.);
- ◆ второй и третий Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике (1913; 1916 гг.);

¹ *Выготский Л. С., Лурия А. Р.* Практика экспериментальной психологии, педагогики и психотехники / Предисловие Шульце Р. М., 1926. С. 3–4.

- ◆ первый и второй Всероссийский съезд по психоневрологии (1923; 1924 г.);
- ◆ Всесоюзная конференция по психофизиологии труда и профотбору (1927 г.);
- ◆ Всероссийский педологический съезд (1927 г.);
- ◆ Всесоюзный съезд по изучению поведения человека (1930 г.);
- ◆ Всесоюзный съезд по психотехнике (1931 г.).

После известного постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936 г.) процесс развития отечественной практической психологии был надолго приостановлен.

В начале XX века, в контексте общих тенденций развития психологии в России, особое значение для предмета нашего обсуждения имеют те ее отрасли, в рамках которых зарождается и получает свое развитие психологическая практика. Кратко охарактеризуем эти отрасли и специфику их развития.

Психология труда и психотехника. Психология труда с момента своего зарождения использовала ценные завоевания, имевшиеся в развитии русской общественной мысли, отечественной психологии и физиологии. В частности, работы И. М. Сеченова, который большое внимание уделял прикладным аспектам физиологии и психологии труда¹.

При рассмотрении проблем истории отечественной психологии труда отмечается, что с самого начала развитие прикладных отраслей психологической науки сталкивалось с серьезными противоречиями между методологией, на которых они строились и конкретным социальным заказом. Очень ярко это проявилось в становлении психотехники, которая рассматривалась как научное движение, содержанием которого было приложение психологии к решению практических вопросов (Мунипов В. М., 1983).

Важно подчеркнуть, что для психотехники был характерен широкий диапазон решаемых задач: от профессионального отбора и профессиональной консультации, до профессионального обучения, рационализации труда и борьбы с

¹ Ярошевский М. Г. Психофизиология труда и принцип деятельности в советской психологии // Вопросы психологии. 1977. № 6. С. 3–15.

профессиональным утомлением и несчастными случаями, создания психологически обоснованных конструкций машин и инструментов, а также — психической гигиены, психологии воздействия (плакат, реклама, кино и т. д.), психотерапии.

Анализируя особенности становления отечественной психологии труда многие специалисты отмечают, что кроме общих с психологией теоретических проблем, перед прикладными отраслями вставали проблемы методологического плана, обусловленные спецификой их возникновения и развития. В частности, общей для психотехники и других прикладных отраслей психологии является проблема двух источников возникновения — технического и психологического. Эти два источника с самого начала выдвинули на первый план методологические проблемы соотношения технических знаний и знаний о человеке в ее структуре.

Рассматривая специфику становления прикладного психологического знания, специалисты подчеркивают, что отмеченная особенность возникновения и развития психотехники наблюдается и при формировании инженерной психологии и эргономики в современных условиях. По их мнению, развитие современной техники и производства в целом выдвинули целый ряд проблем, которые были связаны с человеческим фактором. Но к их решению ни психология труда, ни другие науки о трудовой деятельности не были готовы. Именно поэтому за это дело в то время взялись представители технических наук, инженеры и конструкторы.

Само по себе это явление имеет принципиальное значение, по крайней мере, в трех отношениях:

- 1) оно свидетельствует о том, что проблемы человеческого фактора органически связаны с техническими проблемами;
- 2) данное явление способствует сближению технических наук и наук о трудовой деятельности;
- 3) оно стимулирует развитие наук о трудовой деятельности и, в частности, методов исследования¹.

¹ Ломов Б. Ф. О состоянии и перспективах развития психологической науки в СССР // Психологическая наука в социалистических странах. М., 1981. С. 130.

В советский период основной областью практического применения психологии стали организация, рационализация и оздоровление труда. Ведущей отраслью здесь была психотехника (И. Н. Шпильрейн, С. Г. Геллерштейн, Н. Д. Левитов, А. М. Мандрыка, А. А. Толчинский, М. Ю. Сыркин и др.). Именно психотехника нашла себе применение в ряде разделов народного хозяйства, и прежде всего в промышленности, на транспорте, в торговле, на предприятиях связи, в системе ФЗО, в деле политехнизации средней школы и т. д.

Специалисты отмечают, что психотехническое движение 20–30-х годов XX века, представляло сложное и противоречивое явление. Оно выходило за рамки лабораторных психологических исследований и смыкалось, во-первых, с движением за научную организацию труда, реконструкцию и совершенствование производства, а во-вторых, с нарождавшимися проблемами целого комплекса медико-биологических дисциплин¹.

Но под давлением практики пробивалась тенденция к психологическому изучению предметной трудовой деятельности. Ведущими специалистами того времени обращалось внимание на синтетическую природу психологического анализа трудовой деятельности, отправного пункта многих психотехнических исследований.

«Только... совмещая чисто профессиографические задачи с интересами биомеханики, охраны труда и НОТа,— психологический анализ профессий приобретает теоретико-практическую значимость. В то же время, иллюстрируя единство в многообразии отдельных нотовских проблем, такого рода анализ вскрывает объективную ценность, хотя и многопланового, но не эклектического в дурном смысле, и единством внутреннего содержания спаянного методического подхода к общей проблеме научной организации труда и производства» (Шпильрейн И. Н. Предисловие // Трудовой метод изучения профессий. М., 1925. С. 172).

Как известно из истории отечественной психологии, на определенном этапе идеология возобладавала над наукой, что

¹ Психология труда. Информационный бюллетень. № 17, 18. В 2 ч. М., Институт конкретных социологических исследований, 1969.

привело к перечеркиванию всех достижений отечественных специалистов и к ликвидации практически всей прикладной проблематики. В частности, в 1936 г. закрываются все лаборатории по промышленной психотехнике и психофизиологии труда, в значительной степени свертывается работа ЦИТа и местных институтов труда и т. д.

В результате сегодня трудно найти профессиональных психологов и тем более практических работников, кто знаком с подлинными работами психотехников и психологов труда 20 — 30-х годов. Работы специалистов тех лет сегодня являются библиографической редкостью.

Военная психология. Специалисты, занимающиеся проблемами военной психологии, условно выделяют несколько этапов ее становления и развития¹.

В частности, отмечается, что первые работы в области военной психологии, как отдельной прикладной отрасли общепсихологического знания, появились во второй половине XIX века.

В это время предпринимаются попытки исследовать боевую деятельность и определить факторы (в том числе социальные и социально-психологические) ее эффективности, формируются требования к боевым качествам воинов различных родов войск.

Создаются специальные психологические научно-исследовательские учреждения:

- экспериментальная лаборатория в Военно-медицинской академии;
- экспериментальная психологическая лаборатория на Педагогических курсах Управления военно-учебных заведений;
- лаборатории в кадетских корпусах.

Результаты работы военных психологов того времени находят свое отражение в специальных изданиях («Военно-медицинский журнал», «Военный сборник», газеты «Русский инвалид», «Разведчик», «Психиатрическая газета»).

¹ См., например: Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Психологическая работа в вооруженных силах РФ: теория и технология организации и проведения. СПб., 2005; Военная психология / Под ред. А. Г. Маклакова. СПб.: Питер, 2004.

Развивается система оказания психиатрической помощи воинам, пострадавшим во время войны: вводятся должности военных врачей-психиатров, организуются психиатрические отделения в военных госпиталях. Теория и практик военной психологии того времени связывается с именами таких известных российских ученых и практиков как В. М. Бехтерев, М. И. Аствацатуров, Г. Е. Шумков, С. Д. Владычко и др.

С момента установления советской власти военная психология развивается как особый раздел психотехники — *военная психотехника* или *военная психофизиология*, которые находят конкретное применение в Рабоче-крестьянской Красной Армии (РККА).

В 20–30-е годы двадцатого столетия происходит организационное оформление психологической работы и психологического обеспечения учебно-боевой деятельности войск. В то же время разворачивается система психологических лабораторий: центральная (во всех округах и на флотах, в ряде академий и училищ, в ВВС, ВМФ, бронетанковых войсках), а также по некоторым специальным профилям. Значительный вклад в разработку проблем научной организации и проведения психологической работы в войсках того периода внесли П. И. Измestьев, А. Е. Снесарев, Г. Ф. Гирс, С. Е. Минц, А. А. Таланкин, Г. Д. Хаханьян и др.

В годы второй мировой войны наступает этап практического применения достижений психологической науки в организации боевой деятельности советских войск. В это время главными становятся вопросы совершенствования психологических качеств, необходимых для достижения победы над врагом, подготовки психики военнослужащих к ведению боя. Психологическая работа того времени отличается практической направленностью, учитывающей боевой опыт войск, моральный настрой воинов, качества, обеспечивающие формированию высокой психологической устойчивости в бою. Изучаются причины страха, паники, пути их преодоления и предупреждения; природа самоотверженности, смелости, мужества; условия ускоренного обучения военных специалистов — радистов, телеграфистов, летчиков, танкистов и т. д.; разрабатываются средства

и способы повышения зрительной и слуховой чувствительности воинов, ускоренной адаптации глаза к темноте, улучшения ночного зрения; решаются задачи маскировки, восстановления функций речи и движений, утраченных после ранения.

Послевоенный период отличается следующим:

- в Вооруженных Силах страны создаются центры научной разработки проблем связанных с психологическим обеспечением учебно-боевой деятельности (Военно-политическая академия, Центр военно-социологических, психологических и правовых исследований ВС);
- разворачиваются центральные исследовательские учреждения (лаборатории) в видах вооруженных сил;
- вводится психологический отбор в военных училищах;
- происходит становление и развитие системы психологической подготовки, разрабатываются методические приемы психологических тренировок;
- совершенствуется система психологического образования военных кадров;
- во всех военных заведениях вводится учебная дисциплина «Военная психология и педагогика».

С начала 90-х годов двадцатого века и по настоящее время идет интенсивное формирование нормативно-правовой базы психологической работы, создание и развитие психологической службы вооруженных сил¹.

Медицинская психология. Возникновение и развитие данной отрасли психологии связано с необходимостью приложения психологических знаний в области *здравоохранения, медицины* и сопряженных с последней разделов *естествознания*. Наиболее ярко данное направление работ проявило себя в сфере *патопсихологии*, изучавшей расстройства и не-

¹ Подробнее об этом см.: Караяни А. Г., Сыромятников И. В. Психологическая работа в вооруженных силах РФ: теория и технология организации и проведения. СПб., 2005; Военная психология / Под ред. А. Г. Маклакова. СПб.: Питер, 2004; Современная военная психология: хрестоматия. Минск: Харвест, 2003; Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера. Учебник. М.: МО РФ, 1999; Военная психология: методология, теория, практика. Уч.-методич. пос. В 2 т. М.: ВУ, 1998 и др.

нормальности поведения и сознания человека (В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, В. Н. Мясищев и др.). Практика была сконцентрирована в изучении симптомологии психических расстройств в экспериментально-психологических лабораториях при психиатрических клиниках. Знание патопсихологии также использовалось для углубленного понимания механизмов нормального человеческого поведения и для построения индивидуальной психологии (П. П. Блонский, Н. А. Белов, В. Н. Сперанский и др.).

Ответвлением патопсихологии стала психотерапия (А. Б. Залкинд, К. И. Платонов), в которой, как отмечает А. В. Петровский, различались «целеустремленческое» и «гипнотическое» направления. В рамках отмеченных исследований появились труды по психологическому обоснованию педагогической работы со слепыми, глухими и умственно неполноценными детьми, ставшая экспериментальной и теоретической базой дефектологии (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф и др.). Естественно, что методологическими основаниями здесь, в первую очередь, являлись идеи И. П. Павлова, что особенно сказалось на разработке физиологической психологии или психофизиологии.

Здесь же происходит становление особой отрасли психологического знания и практики — *нейропсихологии*, основа которой заложена в трудах А. Р. Лурия.

Юридическая психология. В России процесс становления юридической психологии зарождается в первой половине XIX века, когда предпринимаются попытки обоснования отдельных уголовно-правовых позиций психологическими знаниями¹.

На рубеже XIX и XX веков в России развитие юридической психологии получает новый толчок в связи со следующими обстоятельствами:

- остро ставятся вопросы о психологическом исследовании участников уголовного процесса. Появляется исследование по судебной психологической экспертизе;

¹ Подробнее об этом см., например: *Васильев В.* Юридическая психология. Учебник для вузов. СПб, 2004; *Еникеев М.* Юридическая психология. Учебник для вузов. СПб, 2004.

- формируется психологическая школа права, родоначальником которой стал юрист и социолог Л. И. Петражицкий, руководивший кафедрой истории философии права в Петербургском университете;
- в 1900 году по инициативе В. М. Бехтерева и Д. А. Дриля был создан Научно-учебный психоневрологический институт, в программу которого входила и разработка курса «Судебной психологии»;
- в 1909 году в рамках этого института был создан Криминологический институт.

В первые годы советской власти интерес к юридической психологии резко возрос, стали изучаться психологические предпосылки преступности, психология правонарушителей¹.

Возникшая на границе между патопсихологией и социальной психологией, новая отрасль сосредоточилась на изучении психологических предпосылок преступлений и преступников, психологическом обосновании достоверности свидетельских показаний, поведения правонарушителей в местах заключения, психологической экспертизе (Ю. Ю. Бехтерев, В. А. Внуков, М. Н. Гернет, А. Р. Лурия, С. В. Познышев и др.).

Отличительными признаками этого этапа можно назвать следующие события:

- ♦ в Москве, Ленинграде, Киеве, Одессе, Харькове, Баку, Минске организуются криминально-психологические кабинеты и кабинеты научно-судебной экспертизы, которые исследовали психологию преступника и преступления. В работе этих кабинетов принимают участие ведущие психологи;
- ♦ в 1925 году в Москве был создан первый в мире Государственный институт по изучению преступности и преступника, в биопсихологической секции которого работают крупные психологи;
- ♦ в 1924–1930 годах были осуществлены массовые психологические обследования различных групп преступ-

¹ Подробнее об этом см., например: *Петровский А. В.* История советской психологии. М., 1967. С. 181–188; *Ярошевский М. Г.* История психологии. М., 1976. С. 424–433 и др.

ников — убийц, хулиганов, сексуальных правонарушителей и др;

- ◆ экспериментальное исследование некоторых проблем юридической психологии включается в план работ Московского института психологии;
- ◆ в 1930 году состоялся 1-й съезд по изучению поведения человека, на котором работала секция судебной психологии.

В то же время, наступает период идеологических переоценок науки и практики, что к началу 30-х годов приводит к прекращению судебно-психологических исследований.

Только в 60-х годах прошлого столетия в связи с некоторой политической «оттепелью» появились социологические, социально-психологические и психолого-юридические исследования. В частности, в 1964 году вышло постановление ЦК КПСС «О мерах по дальнейшему развитию юридической науки и улучшению юридического образования в стране», на основе которого в 1966 году в юридических вузах было введено преподавание общей и судебной психологии.

Отличительным признаком характера развития юридической психологии того времени является тот факт, что связь психологии и права рассматривалась лишь в сфере уголовного судопроизводства. Разрабатываются такие проблемы как психология следователя и следственной деятельности, судебно-психологическая экспертиза, психология исправительной деятельности и др. (см. список литературы). В это время психология еще не рассматривалась как концептуальный источник права, правовой регуляции.

Начало 80-х годов знаменуется для развития юридической психологии тем, что в органах МВД начали разрабатываться основы организации психологической службы (А. М. Столяренко). Преподавание юридической психологии в юридических вузах стало одним из основных средств гуманитарной переориентации юристов. Выходят первые учебники и учебные пособия по юридической психологии (М. И. Еникеев, 1975). Успешно разрабатываются отраслевые направления юридической психологии. (В. В. Романов, А. М. Столяренко). Все это способствовало тому, что к настоящему времени отечественная юридическая психология

имеет устойчивый и высокий статус и как научная дисциплина и как одна из сфер психологической практики.

Педагогическая психология и педология. Практическая психология образования. В России конца XIX века уже было явно видно, что реально существует не только приложение психологических знаний в область педагогики, а вырисовываются четкие контуры новой самостоятельной отрасли научного знания — *педагогической психологии*. Можно считать официальной датой ее рождения 1874 год, когда в журнале «Народная школа» стали появляться части книги Петра Федоровича Каптерева «Педагогическая психология», которая в 1877 году вышла отдельным изданием.

Свое дальнейшее развитие педагогическая психология получает в трудах другого известного российского педагога — А. П. Нечаева. Изданная им в 1915 г. работа «Курс педагогической психологии для народных учителей» дает достаточно широкий для того времени обзор психологического материала, который дает возможность осветить главнейшие педагогические вопросы.

Рассматривая особенности истории психологии советского периода, А. В. Петровский отмечает, что первая область практического применения психологии того времени — народное просвещение и образование. Именно здесь в рамках **педологии**¹ идет интенсивное решение прикладных проблем возрастной, педагогической и детской психологии (М. Я. Басов, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, А. С. Залужный, А. Н. Леонтьев, С. С. Моложавый, Н. А. Рыбников, А. А. Смирнов, И. А. Соколянский и др.).

Процесс становления **практической психологии в образовании** с конца 80-х годов по настоящее время характеризуется следующими особенностями:

¹ Подробнее о современном понимании места и роли педологии в истории психологии можно прочитать в следующих источниках: Кадры решили все... Наука, не принятая системой // <http://www.ug.ru/01.25/ps8.htm>; Курек Н. История ликвидации педологии и психотехники. М., 2004; Петровский А. В. Ученик компрачикоа, или Сага о педологии // Петровский А. В. Психология и время. СПб., 2007; Стружчинская Е. М. Л. С. Выготский о педологии и смежных с нею науках // София: Рукописный журнал Общества ревнителей русской философии. Выпуск 5, 2002 / <http://virlib.eunnet.net/sofia/05-2002/text/0523.html>

- 1) на первых этапах (1988- 1992 гг.) решались следующие задачи:
 - формировался запрос на практическую психологию в системе образования, и прежде всего в системе управления образованием, в сознании управленцев разного уровня;
 - закладывались основы психологической культуры учительства;
 - практическая психология образования превращалась в новую интегральную самостоятельную отрасль психологии, а профессия практического психолога — в новую самостоятельную профессию;
- 2) в процессе становления новой отрасли практическая психология постепенно занимает важнейшее место в методологии конструирования вариативного образования (1994 — 1997 гг.);
- 3) практическая психология выходит за границы образования и начинает выполнять определенную мировоззренческую, идеологическую роль¹.

В конце XX века в России вновь активизируется интерес к проблемам преподавания психологии².

Период *возрождения* практической психологии в отечественной системе образования захватывает конец 80-х и активно проявляется в конце XX и начале XXI века. Именно в это время происходят следующие важнейшие события:

- 1) вводится должность Главного психолога Гособразования СССР (1988 г.);
- 2) принимается Решение коллегии Гособразования СССР «О первоочередных мерах по подготовке практических психологов для учебно-воспитательных учреждений» (1988 г.);

¹ Подробнее об этом см.: *Асмолов А. Г.* Практическая психология и проектирование вариативного образования в России: от парадигмы конфликта — к парадигме толерантности / Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы первой международной научно-практической конференции. М., 2004. С. 6–10.

² Подробнее об этом см.: *Стоюхина Н. Ю.* Преподавание психологии в системе отечественного образования: история и современность. Н. Новгород, 2005.

- 3) выходит Приказ Министра образования «О переподготовке практических психологов для учебно-воспитательных учреждений», в котором направление науки, техники и технологии высших учебных заведений «Практическая психология в системе образования» было узаконено как новое и перспективное;
- 4) во все органы образования СССР рассылается Письмо Госкомитета СССР по народному образованию от 27.04.89 № 16. «О введении должности психолога в учреждениях народного образования»;
- 5) во все органы образования РСФСР рассылается Письмо Министерства народного образования РСФСР от 30.11.89 № 247/18 «О введении в штаты дошкольных учреждений должности психолога и о подборе на эту должность специалистов»;
- 6) разрабатывается и утверждается Положение о психологической службе в системе народного образования (1989; 1990);
- 7) принимается решение коллегии Минобразования РФ «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в РФ» (1995);
- 8) организуются и проводятся два Съезда практических психологов образования (Москва — 1994; Пермь — 1995);
- 9) Постановлением Министерства труда и социального развития утверждается «Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации» (1996);
- 10) Приказом министра образования утверждается «Положение о службе практической психологии образования» (1999);
- 11) создается общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России» (2003).

Благодаря этим действиям процесс развития практической психологии приобретает экстенсивный характер, что существенно отразилось на изменении социального статуса психологии в обществе. Особенно это касается сферы образования.

Наряду с отмеченными выше в современной отечественной психологии все большее место занимают такие ее прикладные отрасли как *политическая психология, психология рекламы, психология массовых коммуникаций, этническая психология* и др.¹

В целом, можно сказать, что во второй половине прошлого века практическая психология в нашей стране была сферой деятельности для немногих специалистов из академических и отраслевых исследовательских институтов или факультетских лабораторий.

В те годы развитие этой отрасли представлялось далекой перспективой, а специальная подготовка практических психологов — утопией. Такая практика рассматривалась, скорее, как помощь ученых-психологов и научной психологии в поисках эффективных решений практических задач другими специалистами: медицинских — в клинике, инженерных в промышленности, педагогических — в образовании.

Одним из важнейших результатов развития психологии в России последней трети XX века, был дан новый сильный импульс возрождению и активному становлению психологической практики. Это не могло не отразиться на содержательных сторонах деятельности психологического общества. В частности, в Уставе РПО появились разделы, отражающие эту тенденцию:

2.1.1. содействие развитию науки, практики и образования в области психологии;

2.2.7. содействие реализации проектов, программ и мероприятий, ориентированных на совершенствование методов, методических средств, практических психологических техник, процедур работы психологов-исследователей и практиков.

Объем нашего пособия и специфика выделенной нами предметной области не позволяют далее более подробно

¹ Подробнее об этом см.: *Лебедев-Любимов А. Н.* Психология рекламы. СПб, 2005; *Лебедев-Любимов А. Н.* Психология в маркетинге. СПб, 2008; *Налчаджян А. А.* Этнопсихология. СПб, 2004; *Ольшанский Д.* Политическая психология. СПб., 2003; Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под ред. В. Н. Дружинина. СПб., 2003; *Солдатова Г. У.* Психология межэтнической напряженности. М., 1998; *Стефаненко Т. Г.* Этнопсихология. М., 2004.

рассмотреть все отрасли психологии, которые каким-то образом связаны с процессом становления практической психологии. Поэтому очень кратко выделим специфику еще нескольких отраслей, в которых происходило зарождение и становление современной практической психологии.

Авиационная и космическая психология. Эта область возникла как ответвление психологии труда, но, естественно, не могла развиваться вне оборонного ведомства страны и проблем военной психологии. Она включала в себя проблемы профессиографии летного труда, авиационной психогигиены, психологические вопросы методики летного обучения (А. П. Нечаев, Н. М. Добротворский, С. Е. Минц и др.).

Психология спорта — одна из отраслей психологии, которая с момента своего появления была направлена на исследование психологических ресурсов человека, определяющих его возможности в спорте, и обеспечение применения в практике полученных учеными результатов. Также как и многие отрасли психологии того времени она была тесно связана с психотехникой, в особенности в вопросе о формировании двигательных навыков и реакций (П. А. Рудик, А. Ц. Пуни, З. И. Чучмарев). Достижения в области психологии спорта в первую очередь позволяли создавать условия для получения эффективных результатов в спорте.

Предмет и методы практической психологии

Материал, представленный выше, позволяет рассмотреть более конкретно вопрос о современном понимании предмета и методах практической психологии.

Можно представить понимание предмета практической психологии в контексте вопроса о ее целях:

- 1) цель и предмет деятельности каждого психолога задаются требованиями профессии и характером выбранного направления работы;

- 2) в практической психологии как прикладной области общепсихологического знания цель и предмет деятельности психолога соотносятся с требованиями той социальной сферы, которую он обслуживает, чей запрос он выполняет;
- 3) в психологической практике цель и предмет деятельности психолога задаются требованиями профессии и профессиональной этики и соотносятся с особенностями личной жизни и характером внутренней проблемы человека, обратившегося к специалисту за помощью.

Рассматривая практическую психологию как особый вид деятельности психолога, направленный на решение конкретной профессиональной задачи в контексте требований той социальной сферы (деятельности), которую он обслуживает, чей запрос он выполняет, мы можем говорить о следующем понимании ее предмета.

Предметом работы практического психолога являются психологические феномены (проблемы), возникающие, развивающиеся и проявляющиеся в той или иной сфере человеческой деятельности. Их специфика задается требованиями данной сферы и проявляется в содержании тех задач, которые ставятся перед практическим психологом заказчиком психологических услуг.

При рассмотрении вопроса о методах практической психологии следует иметь в виду, что до настоящего времени нет однозначного понимания сущности понятия «методы психологии» в целом¹.

Как следствие такого общеметодологического положения дел, а также особенностей современного положения практической психологии, здесь также трудно найти более или менее ясное объяснение этого вопроса. В то же время, наличие нескольких подходов скорее приближает нас к решению, чем отдаляет от него.

¹ В частности, это хорошо видно в текстах следующих работ: Дружинин В. Н. Классификация методов психологического исследования / Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб., 2003. С. 35–39; Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. СПб., 2006. С. 10–12, 125–131; Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. Ярославль, 2005. С. 111–135; и др.

Выше мы уже обращались к разным подходам в понимании соотношения теории и практики. Здесь мы вернемся к некоторым из них в контексте выделенной темы.

В частности, рассматривая взаимоотношения теории и практики Ф. Е. Василюк пишет о том, что психологическая теория не сможет продуктивно развиваться, если «не включится в контекст психологической практики... и не включит эту практику в свой контекст», т. е. если не станет «реализовывать психотехнический подход». По его мнению, прекрасным образцом реализованного психотехнического подхода является теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина как «теория работы с психикой, а не самой психики». (Василюк Ф. Е. 1996. С. 33).

Т. В. Корнилова и С. Д. Смирнов рассматривают решение данной проблемы через сравнение экспериментальной ситуации и консультативной работы практического психолога с конкретным клиентом. Здесь отмечается, что в последнем случае мы имеем иной тип субъект-субъектного взаимодействия, где исследовательский метод уступает место психотехническому. (Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. 2005. С. 131)

И. Н. Карицкий специфику методов исследовательской и практической психологии видит следующим образом: «Метод исследовательской психологии — это метод познавательной деятельности, которой момент отражения, восприятия и репрезентации психической реальности является ведущим. Метод практической психологии — это метод практической деятельности, в котором основным является момент воздействия на психическую реальность и ее изменение, преобразование.» (Карицкий И. Н. Труды Ярославского методологического семинара. 2005. С. 127).

В целом можно говорить о том, что, с одной стороны, в отечественной теории и практике отмечается сама по себе возможность решения данной проблемы и показаны пути ее решения, а с другой — до настоящего времени при рассмотрении проблем практической психологии необоснованно применяются критерии, созданные для оценки психологии как науки (Иванников В. М., 2006; Забродин Ю. М., 1980, 1984; и др.).

Если рассматривать этот вопрос в самом общем плане, где метод(ы) — это основной способ(ы) работы, наиболее универсальный инструментальный, то можно сказать следующее:

- 1) система методов практического психолога задается спецификой конкретных задач, встающих перед специалистом, работающим в той или иной сфере человеческой деятельности;
- 2) эта система представляет из себя три основных группы методов практической психологии:
 - методы психологической экспертизы;
 - методы психопрогностики и психологического проектирования;
 - методы психологического управления (Забродин Ю. М., 1980, 1984).

Имеющийся опыт показывает, что в проведении психологической экспертизы, в анализе реальных задач, их условий и конкретных объектов важнейшим практическим методом является *психодиагностика*. Это ведущий метод практической работы именно при анализе реально возникающих проблем и задач, но не в их синтезе и не при их решении.

В тех случаях, когда речь идет о различных вариантах научно-обоснованных решений реальных задач, о проектах, о конкретных рекомендациях, о предложениях по управлению тем или иным социальным процессом, на первое место выходит *психопрогностика*.

По мнению Ю. М. Забродина в тот момент, когда решение практической задачи вступает в фазу реализации, тогда психодиагностика и психопрогностика выступают как способы идентификации наблюдаемых изменений, оценки того, что же в действительности произошло (как следствие специально созданных нами технологий воздействия). Незрывность теоретического и практического проявляется здесь в том, что главным в этот момент становится теоретическое знание, и, скорее, не столько о структуре, сколько о механизмах действия интересующих нас факторов. Кроме всего прочего, это означает, что при реальном управлении событиями приходится рассматривать всю систему действующих (на индивида и его психику) факторов, всю систему психических функций. Теперь важно уметь теоретически проанализировать и прогнозировать то, как система психических функций управляет реальным поведением реальных людей, их взаимодействием в конкретной сфере социальной активности.

В качестве примера, в котором система методов психологии связана со спецификой сферы применения, можно привести выписку из государственного образовательного стандарта по дисциплине «Психология труда».

Методы психологии труда.

Неэкспериментальные методы. Анализ рабочих документов. Внешнее (непосредственное) наблюдение; дополнительные приемы и методы внешнего наблюдения: фотография рабочего дня, хронометраж, анализ продуктов трудовой деятельности. Самонаблюдение (внутреннее). Формы самонаблюдения в психологии труда: самоотчет профессионала и включенное наблюдение (трудоустройственный метод).

Опросные методы. Устный опрос (беседа, интервью), письменный опрос (анкетирование). Метод экспертной оценки и его разновидности: метод обобщения независимых характеристик, метод критических инцидентов. Метод анамнеза.

Экспериментальные методы. Лабораторный и естественный эксперимент в психологии труда.

Тесты в психологии труда.

Метод профессиографии.

Рассматривая комплекс средств, с помощью которых решаются основные задачи, решаемые практической психологией, мы можем условно разделить по критерию направленности на две группы: *методы индивидуальной и методы групповой работы*.

Методы индивидуальной работы

К методам, как основным способам индивидуальной работы в практической психологии, можно отнести такие известные и апробированные временем профессиональные действия, которые обеспечивают эффективность межличностной коммуникации — это, в первую очередь, *наблюдение, беседа, интервью, опрос*.

Наблюдение — старейший и не всегда по заслугам оцениваемый психологический метод. Как научный метод наблюдение стало широко применяться, начиная с конца XIX

века, в тех областях психологии, где фиксация особенностей поведения человека в различных условиях имеет особенное значение — в психологии развития, педагогической и социальной психологии, психологии труда и др.

Объектом наблюдения является лишь то, что возможно объективно зарегистрировать. В частности, это может быть:

- вербальное поведение (например, содержание речи, ее продолжительность и интенсивность и т. п.);
- невербальное поведение (например, экспрессия лица, глаз, тела, выразительные движения и т. п.);
- конкретные, внешние действия человека, некоторые характеристики межличностного взаимодействия людей (различные предметные действия, касания, толчки, физические воздействия, удары, дистанция между людьми и т. п.).

В качестве средств наблюдения используются не только возможности самого наблюдателя, но и различные специальные средства, приборы (аудио-, фото-, видео- аппаратура, специально разработанные средства фиксации результатов наблюдения)¹.

Другой, не менее давний метод, применяемый в психологии — **беседа**. Сущность этого способа работы проявляется в прямом, непосредственном взаимодействии психолога и клиента в форме специально организованного устного общения. Метод беседы широко применяется в политической, юридической, клинической психологии².

В контексте темы нашего пособия интерес представляет опыт анализа метода беседы и его характеристик. В частности, Дж. Бьюдженталь (2001 г.) описывает 13 параметров беседы между специалистом, оказывающим воздействие и клиентом.

1. Уровень общения. Здесь имеется в виду уровень присутствия участников в ситуации. Понятие «присутствие»

¹ Подробнее см., например: *Регуш Л. А.* Наблюдение в практической психологии. СПб., 1996; *Регуш Л. А.* Практикум по психологической наблюдательности. СПб., 2008; и др.

² Подробнее см., например: *Никандров В. В.* Вербально-коммуникативные методы в психологии. СПб.: Речь, 2002.

характеризует то, насколько искренне и полно личность существует в ситуации вместо того, чтобы стоять в стороне от нее как наблюдатель, комментатор, критик или судья. В этом понятии он выделяет две грани:

- 1) *доступность* — обозначает степень того, насколько человек допускает, чтобы происходящее в данный момент имело значение, воздействие на него;
- 2) *экспрессивность* — степень, в которой человек склонен позволять другому (другим) действительно узнать себя в данной ситуации.

Также здесь выделяются уровни *присутствия собеседников во время беседы*:

- *уровень формального общения.* Здесь на первый план выходит обмен формальными характеристиками: психолог сообщает — «Я — доктор психологии», а клиент отвечает — «А, я — генеральный директор банка». Они начинают особым образом соревноваться в том, кто «круче». Основным признаком формального общения является тот факт, что у взаимодействующих в этой ситуации людей сдерживаются доступность и экспрессивность. Это делается для того, чтобы сохранить лицо, сохранить имидж;
- *уровень поддержания контакта.* Здесь существенно меньше озабоченности имиджем, но самораскрытия тоже очень немного. Обычно разговор на этом уровне бывает недолгим, импровизированным и сосредоточен на непосредственном деле или обмене приветствиями, где могут встречаться ритуальные шутки, но все это делается поверхностно, обезличено;
- *уровень стандартной беседы.* Здесь поддерживается сбалансированность между заботами о собственном имидже и вовлеченностью в выражение внутренних переживаний. Примером такой беседы могут быть общение между давними, добрыми друзьями и симпатизирующими друг другу коллегами. Процесс такой беседы отличается легкостью, непринужденностью и бесконфликтностью. На консультативной встрече такого уровня психологу легко собирать информацию;

- *уровень критических обстоятельств.* Здесь внимание собеседника (клиента) направляется на такие аспекты взаимодействия и такое содержание общения, которые могут приводить к необходимым для благополучия человека, испытывающего трудности, изменениям. Клиент, активно включенный в беседу на уровне критических обстоятельств, в первую очередь обеспокоен выражением своего внутреннего переживания, чем созданием или сохранением имиджа, стремлением произвести впечатление на психолога;
- *уровень интимности.* Здесь отношения между собеседниками отличаются максимальной доступностью и/или экспрессивностью. Клиент настолько погружен в свои внутренние переживания и стремится их выразить, что для него становится неактуальной забота о сохранении своего имиджа. Он с готовностью и глубоко воспринимает то, что говорит или делает психолог. Это помогает консультанту в полной мере воспринимать то, что выражает клиент, максимально настраивает его чувствительность на восприятие всех аспектов личности клиента. Выход на этот уровень создает возможность конфронтации с образцами собственного поведения, формировавшимися в течение всей жизни.

2. Присутствие специалиста, оказывающего воздействие, в беседе и характер альянса. Здесь имеется в виду то, насколько специалист, оказывающий воздействие, своим собственным присутствием способен оказать клиенту помощь в достижении глубины субъективности, присутствия. От этого во многом зависит качество альянса психолога и клиента. Чтобы удержать достигнутую глубину отношений специалисту могут помочь следующие шаги:

- 1) *передача клиенту ответственности за ход интервью.* Психолог помогает клиенту понять, что и зачем он должен делать. Как следствие, клиент относится к ситуации взаимодействия осознанно, стремится к эффективности, соблюдая предложенные правила и понимает, что он несет ответственность за результат взаимодействия с консультантом;

- 2) *делать явным то, что демонстрируется, но, пока, не осознается.* Консультант создает возможности осознавать клиенту те свои чувства, эмоции, желания, которые еще не осознаются;
- 3) *проникновение в субъективное.* Это достигается в общении за счет следующих действий:
 - информация и содержание общения представляются от первого лица;
 - все происходит и реализуется только в настоящем времени;
 - во все моменты общения включаются чувства;
 - в словах и действиях присутствует интенциональность, направленность;
 - содержание общения соответствует непосредственному переживанию;
 - выражение чувств и ощущений освобождается от вводных слов и определений;
 - уменьшается доля абстрактного и увеличивается вес конкретного.

Если клиент не соблюдает данных условий, то ему указывают на это;

- 4) *поддержание необходимой продолжительности и непрерывности.* Здесь важно то, что в беседе следует придерживаться обсуждаемой темы или переживаний и не «расползаться». Обсуждаемой темой могут быть:
 - забота, которую клиент в данный момент осознает наиболее полно;
 - чувства, которые требуют выражения и проработки;
 - собственно проблема;
 - характерный пример сопротивления, который необходимо подвергнуть анализу.

3. Межличностное давление. Здесь речь идет о способах, которыми один человек может влиять на другого так, чтобы тот при этом чувствовал, думал, говорил или действовал по-другому. Предполагается, что давление, которое используется в общении с кем-то, является показателем значимости для нас этого человека. И наоборот, мы не собираемся как-то влиять на человека, если он нам безразличен.

Приводится авторская классификация форм давления от самых слабых и незаметных до наиболее интенсивных, которая обозначена как «клавиатура межличностного давления», в которой выделено четыре основные октавы:

- слушание;
- руководство;
- инструктирование;
- требование.

Слушание. Давление на клиента здесь заключено в следующих элементах ситуации:

- ♦ *скрытое послание специалиста, осуществляющего воздействие:* «Мне интересно то, что ты хотел бы сказать. Я пытаюсь понять это полностью. Я принимаю сейчас твои слова без того, чтобы обязательно согласиться или не согласиться. Просто скажи все это так, как ты хочешь»;
- ♦ *соотношение количества высказываний:* клиента побуждают говорить значительно больше, чем говорит психолог. Последний в основном старается поддерживать наиболее полное самовыражение клиента и редко привносит в разговор свои собственные взгляды и размышления;
- ♦ *ориентация на субъективность.* Клиент с подачи психолога сам определяет насколько глубоко ему погружаться в субъективное, хотя и психолог может выборочно подкреплять возникающие моменты погружения;
- ♦ *избегание психологом открытых убеждений,* что демонстрирует признание за клиентом права на свободу продолжать то, что он избрал;
- ♦ *роль, которую принимает на себя психолог.* Сущность этой роли заключается в том, чтобы:
 - стимулировать самовыражение клиента, добиваясь, чтобы оно было как можно более подробным;
 - показывать искреннее принятие права клиента на собственные взгляды;
 - показывать искреннее принятие права клиента на получение такой информации и составление о себе такого впечатления, которые могли бы быть полезными на других этапах работы.

Дж. Бюдженталем приводятся следующие приемы работы в рамках октавы «Слушание» расположенные по мере нарастания содержащегося в них давления.

Молчание. Консультант не говорит, но всем своим поведением старается передать принятие и понимание, которые должны помочь самовыражению клиента.

Наведение мостов. Это звуки, которые консультант произносит, когда он внимательно слушает и которые дают говорящему понять, что его поддерживают: «Угу», «Мммм», «Я понимаю», «Да» (не как ответ на вопрос).

Перефразирование. Психолог возвращает клиенту некоторые из его последних высказываний, перефразируя их, чтобы помочь клиенту лучше услышать себя.

Подведение итога. Психолог сводит воедино несколько связанных предложений из того, что рассказал клиент, и возвращает клиенту результат, чтобы продемонстрировать понимание.

Побуждение говорить. Психолог произносит общие подбадривающие комментарии, которые побуждают собеседника продолжить процесс. Например: «Я понимаю Вас, Вы выражаетесь отчетливо и ясно».

Отражение очевидного. Консультант понятными словами выражает чувства и отношения клиента, которые были видны в его поведении, но до последнего момента лишь подразумевались, а не выражались явно. Речь идет лишь о тех переживаниях, которые проявляются настолько явно, что клиент с готовностью признает их, если консультант о них заговорил.

Предложение расширить высказывание. Психолог обращается к тому, что клиент уже затронул в разговоре, и просит клиента больше рассказать по этой теме или об этом чувстве.

Открытые вопросы — вопросы, которые почти не ограничивают ответ клиента. Например: «Скажите, о чем Вы думали с тех пор, как мы с Вами разговаривали в последний раз?».

Руководство. Давление на клиента здесь заключено в следующих элементах ситуации:

- 1) *скрытое послание специалиста, осуществляющего воздействие:* «Я хочу, чтобы ты рассказал мне о том, что заботит тебя, о чем ты хочешь, чтобы я знал. Ты будешь вести наш разговор, но я буду время от времени делать

предложения относительно того, как это будет происходить»;

- 2) *соотношение количества высказываний.* Чем чаще происходят вмешательства консультанта, тем выше давление независимо от формы вмешательств;
- 3) *стимулирование субъективности* клиента с помощью самораскрытия психолога-консультанта. Самораскрытие психолога допускается только с этой целью;
- 4) *открытое убеждение:* усилия психолога повлиять здесь являются относительно мягкими и отчетливо связанными с тем, что уже предоставил клиент;
- 5) *роль*, которую принимает на себя психолог:
 - искренний интерес к тому, что хочет сказать клиент;
 - руководящие высказывания, чтобы углубить и расширить этот отчет.

Дж. Бюдженталем приводятся следующие приемы работы в рамках октавы «Руководство», расположенные по мере нарастания содержащегося в них давления:

Открытые вопросы. Та же самая форма работы, что описана в конце октавы «Слушание».

Выбор части. Специалист выбирает из того, что говорит клиент, один из аспектов, требующий дальнейшей проработки.

Фактическое информирование. Психолог дает клиенту, информацию, которая имеет отношение к тому, что он сказал, но прямо не говорит о том, что клиент должен делать с этой информацией.

Непосредственное структурирование. Структурирование — это такие высказывания, в которых психолог предлагает способ использования самого разговора. Непосредственное структурирование относится к тому, что происходит в момент, когда делается предложение.

Равноценные альтернативы. Психолог выделяет открытые для клиента возможности, не выдвигая аргументы в пользу какой-либо из них.

Общее структурирование. Психолог предлагает способ использования всей консультации или даже нескольких.

Предложение тем. Психолог предлагает тему, которую клиент, может быть, хочет обсудить.

Мягко сфокусированные вопросы. Это такие вопросы, в которых на то, что можно считать приемлемым ответом, накладываются некоторые ограничения. Например: «Какими были Ваши сестры, когда Вы были молоды?»

Инструктирование. Давление на клиента здесь заключено в следующих элементах ситуации:

- 1) *скрытое послание специалиста, осуществляющего воздействие:* «Я хочу, чтобы ты усвоил некоторые объективные и важные моменты, которые имеют отношение к тому, о чем мы уже говорили»;
- 2) *соотношение количества высказываний.* Интенсивное вмешательство психолога перемежается с переходами на первую и вторую октавы. Конкретное соотношение зависит от личностного стиля и теоретической ориентации;
- 3) *отношение к субъективности.* В своем собственном вмешательстве психолог, в основном, полагается на субъективное, но в том, что он стремится получить от клиента, психолог сосредоточен, прежде всего, на субъективном. Субъективное — внутренняя, особая, интимная реальность, в которой мы живем максимально подлинно: образы восприятия, мысли, чувства, эмоции, ценности и предпочтения, предвидения и опасения, фантазии и сны;
- 4) *открытое убеждение.* Усилия психолога проявляются в том, что он говорит, и в том, как он говорит. Доказательства и объективная информация используются для того, чтобы «подтолкнуть» клиента к чувствам и мыслям, словам и действиям, которых иначе не добиться;
- 5) *роль, которую принимает на себя психолог:* учит, указывает и использует авторитет знаний и своей позиции. Эти действия направлены на то, чтобы добиться от клиента понимания и сотрудничества, причем не только такого, которое возникает в обычном общении между людьми, но и такого, которое, по крайней мере, имплицитно, включает профессиональную роль психолога.

Дж. Бюдженталем приводятся следующие приемы работы в рамках октавы «Инструктирование» расположенные по мере нарастания содержащегося в них давления:

Мягко сфокусированные вопросы. Это совпадает с высшей ступенью октавы «Руководство».

Рациональные советы. Психолог обращается к здравому смыслу, профессиональной информации или специальным знаниям клиента, чтобы усилить некоторые предложения или указания.

Поддержка. Психолог, отказываясь от относительно нейтральной позиции, типичной для октав слушания и руководства, ясно выражает свое суждение по некоторому вопросу. Однако, эта аргументация здесь объективная и рациональная, а не личностная и эмоциональная.

Разубеждение. Более жесткое продолжение предыдущего приема.

Обучение. Психолог старается помочь клиенту освоить информацию, умения, навыки, понять новые перспективы или что-либо подобное.

Неравноценные альтернативы. Хотя у клиента есть разные возможности, при этой форме давления психолог ясно показывает, что в данном случае он отдает предпочтение одной из них.

Указания. Психолог дает клиенту указания, назначения или информацию, которая призывает к некоторым действиям.

Узкие вопросы. Это такие вопросы, в которых психолог четко определяет, что ему подойдет в виде ответа. Например: «У Вас заметно изменилось выражение лица, — что сейчас произошло?».

Требование. Давление на клиента здесь заключено в следующих элементах ситуации:

- 1) *скрытое послание специалиста, осуществляющего воздействие:* «Я намерен убедить тебя — или, если это необходимо и возможно, заставить тебя — некоторым образом изменить то, что я считаю важным. Для этого я применю все силы, которые смогу привлечь»;
- 2) *соотношение количества высказываний:* широко варьирует, включая те случаи, в которых психолог «захватывает» почти всю сессию, и случаи, в которых он делает лишь редкие, (но чрезвычайно веские) интервенции;
- 3) *отношение к субъективности:* психолог честно, но избирательно говорит о своих чувствах, эмоциях, ценностях

и суждениях, Он готов взять на себя ответственность за это и использует этот ресурс осмысленно. Фактически, суть этой октавы состоит в мобилизации субъективности психолога. В крайних случаях при этом возможно и даже несколько упустить из вида чувства и точку зрения клиента;

4) *открытое убеждение.* Это и есть суть данной октавы. Слово «открытое» упоминается здесь к тому, что если психолог использует свои собственные ценности, эмоции и суждения, но претендует на то, что они объективно обоснованы, может возникнуть ситуация предательства клиента. Психолог должен быть готов к принятию на себя ответственности за привнесение в беседу своей субъективности;

5) *роль, которую принимает на себя психолог:*

- использование авторитета;
- использование открытых директив;
- постановка границ;
- настойчивое требование результата;
- проявление своих собственных эмоций.

Дж. Бюджеталем приводятся следующие приемы работы в рамках октавы «Инструктирование» расположенные по мере нарастания содержащегося в них давления:

Узкие вопросы. Это совпадает с высшей ступенью октавы «Руководство».

Настоятельная просьба. Представляет собой эмоциональный личностный призыв, который выражает субъективное побуждение и может быть дополнен объективными и рациональными материалами.

Одобрение. Психолог хвалит высказывание или действие клиента с личностных позиций.

Вызов. Консультант вступает в конфронтацию с клиентом, высказывая взгляды, противоречащие его взглядам или опровергающие их.

Подкрепление или неодобрение. Консультант использует авторитет, ценностные суждения или другие сильные средства поддержки в защиту или против взглядов клиента, его действий, намерений.

Подстановка. Консультант использует авторитет, чтобы в целом или частично принять на себя ответственность, например, обязать клиента обратиться в психиатрическую лечебницу.

Команды. Консультант отдает распоряжения, однозначно воздействующие на клиента, в которых нет ни единого намека, на возможность дискутировать или жаловаться.

Отвержение. Консультант однозначно отказывается от клиента, так, что отрицание распространяется на него как на личность.

4. Тематическое параллелирование. Здесь речь идет о степени погруженности беседующих (консультанта и клиента) в один и тот же предмет. Это можно определить как показатель того, насколько один собеседник формулирует содержание своего послания в том же русле, что и предыдущее высказывание собеседника. Когда оба собеседника говорят об одном и том же и используют близкие слова, мы можем сказать, что они «идут в параллель» или «параллельны друг другу». И наоборот, когда они не так сильно совпадают — мало параллелирования. Необходимость идти в параллели с клиентом или же отходить от параллельности зависит от разных этапов разговора и целей, которые возникают на этих этапах. Здесь речь идет о параллелях относительно темы разговора, например, начальники, коллеги, друзья, семья, досуг.

Дж. Бьюдженталем выделяется четыре степени свободы относительно того, насколько люди находятся в параллельном общении друг с другом:

- 1) **в параллель.** Говорящий остается в том же тематическом русле, в котором сделано предыдущее высказывание;
- 2) **развитие.** Говорящий придерживается той же основной темы, которой было посвящено предыдущее высказывание, но вносит новый элемент, который является следующим логическим шагом в развитии этой темы;
- 3) **отклонение.** Теме, которой было посвящено предыдущее высказывание, уделяется некоторое внимание, но говорящий при этом смещает фокус рассмотрения или иначе расставляет акценты. В результате разговор приходит к тем аспектам, которые ранее не затрагивались;

- 4) **смена.** Говорящий практически игнорирует тему предыдущего высказывания (или уделяет ей самое поверхностное внимание). Происходит существенный сдвиг в предмете обсуждения.

5. Параллелирование чувств. Это означает, что говорящий уделяет чувствам собеседника столько же внимания, сколько только что уделил им другой. В каждом высказывании есть как чувственный (аффективный), так и мыслительный (когнитивный) компоненты. Например, фразу «Сегодня восьмое марта» невозможно понять без анализа аффективного компонента послания. Если психолог начнет подчеркивать факты и идеи, то и клиент отойдет от своих чувств, станет менее экспрессивным. Это пример отказа от параллелирования. Здесь можно выделить следующие степени свободы:

- параллелирование чувств;
- акцент на чувствах. Усиление их;
- акцент на идее. Отказ от параллелирования чувств.

6. Параллелирование рамок, ракурса рассмотрения проблемы. Здесь речь идет о параллелировании ракурса рассмотрения темы или проблемы. Ракурс этот может меняться от высокой степени конкретности, детальности до высокой степени обобщенности, абстрактности. В речи психолога-консультанта призыв к клиенту стать более конкретным может быть выражен следующими словами: «Давайте рассмотрим это поподробнее». Призыв перейти к большей степени обобщенности может быть выражен следующими словами: «А какова картина в целом?»

Степени свободы здесь: параллель, сужение, расширение.

7. Параллелирование локуса внимания собеседника. В консультативном диалоге применительно к локусу внимания можно выделить следующие степени свободы:

- *внимание на межличностном: клиент — другие.* Имеется в виду, что в поле внимания клиента в данный момент находятся его взаимоотношения с другими людьми или объектами, все, кроме самого клиента и психолога-консультанта;
- *внимание на межличностном: клиент — консультант.* В поле внимания клиента находятся его взаимоотно-

шения со специалистом, оказывающим воздействие. Дж. Бьюдженталь указывает здесь на два полюса, создающих диапазон степеней свободы: *интимность или конфликт*. И то, и другое вызывает у клиентов тревогу, с которой они пытаются справиться либо нападками на консультанта, либо погружением в зависимость от него, чему соответствуют требования постоянного руководства, уговоров, решений;

- *внимание на интрапсихическом*. Речь здесь идет об анализе того, как клиент структурирует свою идентичность и природу мира, в котором он живет; исследовании его системы конструкторов «я-и-мир». Что клиент чувствует в данный момент, что его заботит в данный момент, почему он хочет себя вести так, а не иначе. Каковы его типичные формы поведения, реагирования на разные аспекты ситуаций, в которые он попадает. Наиболее фундаментальные личностные изменения происходят именно на этом полюсе внимания субъекта;
- *внимание на специалисте, оказывающем воздействие*. Речь идет о ситуации, когда персону консультанта или психотерапевта стала для клиента на первый план, составляет его заботу.

8. Соотношение объективации и субъективного. Речь здесь идет о том, насколько клиент в диалоге готов взять ответственность за собственную жизнь на себя, насколько он не дистанцируется от своих проблем, ощущает свое авторство и силу, необходимую для изменений. Это выражается в формах, которые использует клиент для описания своей заботы — тех проблем, жалоб, вопросов, которые привели его в консультацию. Дж. Бьюдженталь описал эти формы как **паттерны (образцы) представления своей заботы клиентами**, расположив их в порядке нарастания субъективности, то есть готовности взять ответственность на себя, нарастания того уровня анализа, на котором более всего возможны личностные изменения:

- 1) **Паттерны, объективирующие заботу.** Под объективацией здесь имеется в виду постановка себя в позицию стороннего наблюдателя, человека, который не имеет возможности что-либо сделать со своей заботой. В этой группе представлены следующие образцы поведения:

- 1) *называние*. Любой проблеме клиента можно присвоить каталожное имя — нерешительность, одиночество, депрессия. Процесс называния делает проблему предметом обсуждения, отодвигает ее. Часто при этом кажется, что тот, кто страдает от той же проблемы, страдает точно так же, страдание больше не кажется уникальным. Подчас название вообще отрывается от своей основы в процессе консультирования и начинает жить своей самостоятельной жизнью;

- 2) *описание*. Это когда клиент не называет свою проблему, а начинает описывать ее характеристики по сравнению с каким либо иным известным ему состоянием. При этом предполагается, что любой другой человек, имеющий такие затруднения, опишет ее точно так же. Человек очень мало внимания уделяет своему личностному, уникальному переживанию проблемы, что означает потерю способности повлиять на состояние;

- 3) *оценивание*. Человек приписывает своей проблеме некоторые свойства. Например, когда клиент говорит, что это делает его таким несчастным. Здесь проблеме придается некоторая власть.

2. Паттерны с тенденцией к объективации:

- 4) *функциональное ассоциирование*. Имеется в виду ситуация, когда человек начинает рассуждать о том, как другие люди справляются с подобного рода проблемами. Почему у других людей подобные проблемы не вызывают страданий, а у него они вызывают. Человек заинтересован фактом существования индивидуальных различий в реагировании на подобного рода ситуации;

- 5) *причинное или аналитическое ассоциирование*. Человек начинает рассуждать о причинах своих затруднений, исследовать свою уникальную историю. Здесь таится опасность развернутых каузальных построений, которые не могут вызвать заметных изменений в чувствах и поведении;

- 6) *детализация истории или жизненных событий*. Предполагается, что силой обладает эпизод из прошлого, а не сам человек, который вспоминает этот эпизод. Человек ощущает себя жертвой происшествия, которое произошло давно. Осознание этого, как правило, недостаточно, чтобы вызвать изменения. Но, все-таки, это уже больший шаг на пути погружения в свою субъективность. Человек более погружается в свои эмоции, переживание, горе. Он уже менее отстранен от себя самого.

3. Паттерны с тенденцией к субъективности. Клиенты начинают в своем собственном опыте искать то, что поможет существенно изменить чувства, взгляды или действия. Сюда входят следующие образцы поведения:

7) *осознание тела и ассоциирование.* Человек начинает прислушиваться к голосу своего тела, сосредоточивает свое внимание на том, как он себя чувствует в данный момент. Есть ли в его теле напряжение, не нужно ли расслабиться, избавиться от него. Пытается понять, что он чувствует телом, а не разумом;

8) *описание снов и фантазий.* При этом важно подмечать слова и образы, которые кажутся особенно мучительными для клиента, или которые произносятся так, что заставляют предположить их аффективную заряженность. Клиенту говорят об этом и просят позволить появиться любой реакции. Так клиент погружается в анализ себя, начинает работать на уровне истинной субъективности, если он не переходит к активации как к механизму психологической защиты;

9) *эмоциональное ассоциирование.* Человек осознает свою печаль и боль по поводу собственных проблем. Путь к этому лежит часто через лучшее осознание потребностей своего тела. Другой путь — подробный рассказ об актуальных жизненных переживаниях;

10) *осознание в процессе.* Клиент самостоятельно или с помощью своевременных интерпретаций специалиста, оказывающего воздействие, осознает, как некоторые из его проблем разворачиваются прямо в процессе диалога. Например, он начинает осознавать свою нерешительность;

4. В основном субъективные паттерны. Здесь выделяются следующие образцы поведения:

11) *спонтанное фантазирование.* Клиенту можно предложить не стараться о чем-то думать, просто открываться любым образом, которые приходят спонтанно. Необходимо позволить образу сформироваться, затем рассказать собеседнику. Дж. Бьюдженталь [2001, с. 161] указывает на ряд случаев, в которых не следует обращаться к спонтанному фантазированию;

12) *свободные ассоциации.* Клиент должен говорить все, что приходит в голову, безо всякой цензуры, соображений приемлемости или иных ограничений;

13) *поиск, ведомый заботой.* Это развитие метода свободных ассоциаций. Клиент не может спонтанно говорить все, что

приходит в голову. Для того, чтобы выбирать из множества возможностей, необходим критерий отбора. Эту функцию выполняет переживание заботы. Имеется в виду, что человек действительно заботится о каких-либо вопросах, что он готов вложить в это себя. Для эффективного поиска необходимы три вещи:

– клиент должен определить жизненный вопрос, который хочет исследовать более глубоко и полно, и подробно описать его консультанту (и делать это часто и много раз);

– во время этого описания клиент должен быть погружен в процесс настолько глубоко, насколько это возможно — оставаться на уровне критических обстоятельств столько, сколько сможет;

– клиент должен сохранять исследовательские ожидания, способность удивляться.

Полезные свободные ассоциации, которые возникают по ходу этого процесса.

9. Базовый подход к сопротивлению. Имеется в виду то, как специалист, оказывающий воздействие, работает с сопротивлением воздействию.

Сопротивление — это импульсивное действие, направленное на защиту привычной идентичности и знакомого мира от того, что воспринимается как угроза. В глубинной работе с клиентом, в работе, направленной на глубокие личностные изменения, сопротивление — это способы, с помощью которых клиент избегает состояния истинного субъективного присутствия — открытости и экспрессивности. Сопротивление проявляется в том, что клиент сопротивляется погружению в глубинную работу.

Зачастую практическому психологу приходится сталкиваться с тем, что имеют место серьезные «жизнеограничивающие» процессы, которые удерживают клиента от погружения в самого себя. Сопротивление для человека может быть типичной формой жизненного поведения. Человек часто выхолащивает мир до тех пропорций, внутри которых чувствует себя защищенным.

В цитируемой работе описываются следующие способы работы с сопротивлением.

Отслеживание. Психолог идентифицирует для себя одну, кажущуюся наиболее заметной и доступной осознанию клиента

группу его ответов, выражающих сопротивление. Затем он снова и снова привлекает к этому паттерну внимание клиента.

Разъяснение эффектов сопротивления. Психолог не просто обращает внимание клиента на выделенный паттерн, но показывает клиенту, как он снижает его эмоциональную вовлеченность, концентрацию на субъективности. Мотивация сопротивления будет раскрыта на более поздних этапах.

Разъяснение случайности. По мере осознания клиентом своего паттерна сопротивления, имеет смысл разъяснять ему, что подобное поведение является не просто плохой речевой привычкой или мимолетной небрежностью, а мотивированным действием.

Демонстрация альтернатив. Имеется в виду демонстрация альтернативного типичному поведению. Например, клиентке, которую смущение уводило от погружения в субъективность, рекомендуется задержаться на этом смущении, побыть в нем. Смущение начинает стимулировать в таком случае не уход от субъективности, а погружение в нее.

Разъяснение функций сопротивления. То есть показ той некоторой пользы, которую приносит клиенту сопротивление.

Освобождение и перемещение. Клиент начинает сам идентифицировать свое собственное сопротивление, пробовать задерживаться внутри него, с тем, чтобы, в некоторой степени, быть в контакте со своими внутренними переживаниями, даже при условии, что сопротивление активно работает. Получив возможность поиска ценности в сопротивлении, клиент начинает открывать в себе новые области.

Понимание глубинной цели сопротивления. По мере того, как клиент знакомится с механизмами своих потребностей сопротивления, он учится видеть их как части самого себя, а не как чужеродные интродукты, осознает, что у него есть возможность выбора и более регулируемого контроля над их действием.

10. Забота как источник силы и направляющий фактор. Забота — название для комплекса чувств и отношений человека, всерьез задумавшегося о своей жизни и о том, какое течение она приняла. Дж. Бьюдженталь выделяет в заботе клиента четыре грани: *боль, надежда, ориентация и внутренние обязательства*. На практике все четыре подсистемы заботы одновременно и оптимальным образом работают

редко. Если бы они работали как надо, никакая работа психолога была бы не нужна. Чаще всего проявляется более или менее ощутимо только боль. В этой работе описаны следующие возможные реакции специалиста, оказывающего воздействие, для того, чтобы использовать параметры заботы в работе с клиентом:

Понимание боли клиента. Консультант реально воспринимает боль клиента, чувствует ее всем телом, понимает ее власть над клиентом, то, как она мешает его полноценному функционированию, то, как он ее боится. Это делается для того, чтобы клиент не пошел по пути отрицания своей боли.

Понимание надежды клиента. Обращение к психологу уже свидетельствует, что у клиента есть некоторая надежда на то, что может стать лучше. Тем не менее, для многих клиентов характерно отрицание надежды, что является их защитным механизмом. Психологу, так или иначе, предстоит вступить в конфронтацию с этим отрицанием.

Мобилизация обязательств клиента. Клиента необходимо настроить на обязательства по отношению к своей проблеме или заботе. Речь идет о частоте встреч, о затратах, о необходимости прилагать усилия, выполнять то, что необходимо. Как это делать Дж. Бьюдженталь [2001, с.199–203] описывает достаточно подробно.

Пробуждение внутренней ориентации. Речь идет о смене ориентации на изменения других на ориентацию на изменение себя, на анализ себя.

В *заботе* специалиста, оказывающего воздействие, выделяются следующие четыре грани:

- 1) **потребности специалиста, оказывающего воздействие.** Речь идет о потребности выполнять свою работу. Если, например, у психолога нет такой потребности, то он должен оставить работу. Одной из самых главных потребностей специалиста, которые можно удовлетворить в психологической работе, Дж. Бьюдженталь считает ощущение причастия к тому, что человек, с которым ты установил глубокие отношения, начинает жить заново, полнее реализует силы или же достигает большей внутренней умиротворенности;
- 2) **видение специалиста, оказывающего воздействие.** Речь идет о том, что у психолога формируется в процессе

работы ощущение или образ той личности, которая скрыта в клиенте. Это интуитивное представление о том, каким может стать клиент, если совместная работа будет максимально эффективной;

3) **присутствие специалиста, оказывающего воздействие.** То есть быть по-настоящему доступным и по настоящему экспрессивным. Признаком потери присутствия является ощущение скуки;

4) **сензитивность специалиста, оказывающего воздействие.**

В развитой форме сензитивность означает:

- возможность различать такие оттенки чувств и смыслов, которые совершенно недоступны любым попыткам внешней фиксации;
- делать выводы, до деталей совпадающие с переживаниями клиента и которые невозможно выразить словами;
- так формулировать свои интервенции, чтобы они полностью совпадали с потребностями клиента, как актуальными и долговременными.

Такая сензитивность формируется благодаря:

- a) разнообразному жизненному опыту (часто горькому), существенно превышающему опыт среднего человека;
- b) обучению и супервизии.

Сензитивность является продуктом разнообразных человеческих контактов, открытости перед эстетической стороной жизни, близким знакомством с экзистенциальными условиями собственного существования. Возраст может порождать ригидность, которая противоположна сензитивности, и вообще, возраст — не гарантия развития.

11. Интенциональность и воодушевленность. *Интенциональность* — характеристика человеческой жизни или поведения человека в данный момент времени, отражающая то, насколько человек актуализирует свой потенциал. Имеется в виду то, что само наше существование побуждает нас к действию, взаимодействию и так далее. Человек всю жизнь борется за то, чтобы вырвать свое бытие из под влияния других, внешних сил, и направить его в соответствии со своими внутренними побуждениями, возникающими в реальности бессознательного, — интенциями. Интенции

имеют тенденцию направлять жизнь человека согласно следующим фазам:

- **собственно интенциональность.** Имеется ввиду сосредоточие побуждений в бессознательном. Исходящие оттуда импульсы проходят контроль на то, есть ли какая то возможность сделать их осознанными. Если есть, то эти импульсы поднимаются на уровень желаний;
- **желание.** Оно обычно неконкретно, спонтанно, причудливо. Направлено, скорее, на переживание. Пример: «Я желал бы летать, как птица». Желание проходит контроль на предмет, реалистично ли оно. Если оно реалистично, оно переносится на уровень хотений;
- **хотение.** Хотение — это уже побуждение пережить соответствующий опыт в реальности. Ему соответствуют надежды, томления, стремления. Пример: «Когда-нибудь я хочу научиться летать». На этом уровне решается вопрос: От чего нужно отказаться, чтобы пропустить это хотение вперед? Если субъект готов отказаться от многого иного, чтобы пропустить это побуждение вперед, то оно переходит на уровень волевых намерений;
- **волевое намерение.** Волевые — значит убивающие одни возможности для того, чтобы другие могли существовать в наших планах. Пример: «Скоро я научусь управлять самолетом». Решается вопрос: Нужно ли предпринимать какие-то открытые действия, чтобы волевое намерение начало осуществляться?
- **действие.** Имеется в виду предварительное, примерочное, пробное поведение на пути, обозначенном интенцией. Например, звонок в школу пилотов. Решается вопрос: Нужно ли осуществлять его полностью?
- **актуализация.** То, что задавалось интенцией, превращается в реальность, в часть жизни человека. Например, поступление на курсы пилотов и их окончание. На этом уровне решается вопрос о дальнейших, более глубоких изменениях в жизни;
- **взаимодействие.** На этом уровне человек совершает перестройку всего прежнего поведения относительно новой деятельности. Возможно, отказывается от дру-

гих интенций. Например, бросает заниматься гольфом, чтобы иметь время летать.

С точки зрения Дж. Бьюдженталя самым главным «бизнесом» человеческой жизни является перевод интенций в действительное, по мере того, как мы стараемся получить тот жизненный опыт, который, как мы уверены, нам нужен и которого мы хотим. Если этого не происходит, интенциональность человека блокируется, то это сопровождается чувствами уныния, тревоги, человек становится пассивным. Это состояние названо состоянием **невоодушевленности**, описаны способы работы с ним.

12. Обязательства специалиста, осуществляющего воздействие. Выделено и описано пять аспектов подобного рода обязательств:

- 1) *обязательства за собственное бытие во время встречи с клиентом.* Быть во время встречи полностью присутствующим, быть готовым противопоставить клиенту собственное бытие, если это в данном случае приемлемо. Психолог не должен брать на себя обязательств быть хорошим специалистом в том смысле, в котором это может означать надевание ролевой маски;
- 2) *обязательства перед собственным бытием за стремление клиентов стать более аутентичными.* Не позволять клиенту увлечь психолога на не аутентичный путь, не позволять заставить себя удовлетворять потребности клиента в одобрении, уверенности, любви, наказании. В глубинной работе с клиентом не идти по пути улучшения его внутренних достоинств, делания его более положительным, увеличения его потенциала;
- 3) *обязательство выполнять свой внутренний долг по отношению к «семье» клиента.* В данном случае семья — это те люди, которые составляют значительную часть жизни клиента. Тонким попыткам клиента соблазнить консультанта на то, чтобы соединиться с ним против окружающего мира, нужно противопоставить осознание бытия других людей и уважение к ним;
- 4) *обязательства перед обществом, в котором психолог и клиент существуют.* Имеется в виду обязательство не

подаваться собственному импульсивному желанию и всегдашней готовности множества интеллектуально развитых клиентов объяснять все наши дистрессы, фрустрации и разочарования «болезнями общества», в котором мы живем. Эти проблемы хоть и существуют, но не избавляют нас от ответственности. Иначе разговор может пойти по пути невротического бегства от экзистенциальной конфронтации. Клиент и психолог несут определенную долю и своей ответственности за то, что происходит в обществе. Имеется также в виду желание, чтобы каждый клиент после работы с ним стал агентом социального изменения, вобрав в себя общество и участвуя в его изменении;

- 5) *обязательства в отношениях с клиентом в связи со всем Человечеством и Тайной, в которой мы живем.* Слово «Человечество» есть здесь некоторая попытка не писать слов «Бог» или «Абсолют». Имеется в виду, что аутентичная личность осознает свою конечность и, осознавая это, стремится к таким отношениям, которые находятся за пределами известного. В практическом отношении это означает для психолога то, что он ценит и защищает (и в отношении самого себя, и в отношении клиента) чувство возможного, неизвестного, чего-то такого, что находится за пределами нашего кругозора, но с чем мы еще можем столкнуться. Иногда это означает открытость для обсуждения переживаний клиента, связанных со случаями экстрасенсорного восприятия, с мистическими откровениями или соприкосновением с такими уровнями человеческого опыта, о которых мы знаем слишком мало или вообще ничего.

13. Артистизм специалиста, оказывающего воздействие. Дж. Бьюдженталь склонен рассматривать практику работы с клиентами как искусство. Поэтому он приписывает этому те атрибуты, которые склонен приписывать всем остальным формам искусства (графика, музыка, театр, кино):

- *собственная личность является основным инструментом.* Это утверждается по аналогии с художником, когда сам художник и окружающие его люди признают, что художник, его личность, являются основным

инструментом выражения художественного импульса. Вот почему, несмотря на то, что все художники проходят более или менее одинаковую школу обучения, мы ждем, что художник будет чем-то отличаться от всех остальных.

- *незавершенность*. Психолог-художник проходит через бесконечный цикл:
 - переживание феноменов консультативной работы на определенном уровне;
 - знакомство с этим уровнем и достижение внутри него состояния комфорта;
 - постепенное осознание различий и сходства между теми явлениями в своей работе, на которые прежде не обращал внимания;
 - сознательное встраивание этого нового осознания в переживание феноменов консультативной беседы и, таким образом, переход на новый уровень;
 - знакомство с новым уровнем, достижение комфортного состояния внутри него и перевод нового осознания на предсознательный уровень, чтобы больше не требовалось сосредоточивать на нем внимание;
 - постепенное осознание нового различия и сходства между явлениями консультативной работы, на которые прежде не обращалось внимание,
 и так снова и снова;
- *специально развитая чувствительность*. Исходя из того, что инструментом художника является сам художник, мы констатируем, что суть этого инструмента состоит в его чувствительности, чуткости. В этом плане, консультант должен оттачивать свою способность выделять даже слабые намеки на чувства, быть, в этом плане прекрасным резонатором;
- *определенного рода результат*. Здесь имеется в виду достижение действительно значимых результатов в работе, чему служит способность к тому, чтобы в сильной степени актуализировать свое искусство в ответ на требования взволновавшей ситуации;
- *личные стандарты*. В конечном счете только сам художник, может оценить свою работу, сопоставить

первоначальный замысел с качеством его реализации. Устанавливая для себя слишком высокие стандарты, художник может задушить свой творческий порыв. И наоборот, если стандарты будут слишком низкие, то порыв художника утонет в посредственности;

- *идентификация с работой*. Творец идентифицирует себя со своей работой так, как если бы работа была частью его самого, а он сам — частью работы. В данном случае речь идет о том, что необходимо создавать взаимосвязь между тем, кто есть человек, и тем, что он делает. Также необходимо осознавать, что идентификация с работой может создавать сложности в других обстоятельствах жизни человека или препятствовать тому, чтобы он оставил работу, если этого потребует эволюция его как личности.

К эффективным методам индивидуальной работы относится и **опрос**. В отличие от беседы, которая ограничена в основном темой, опрос — это такое специально организованное вербальное взаимодействие между психологом и клиентом, где главным инструментом выступают заранее сформулированные вопросы. Одной из наиболее популярных разновидностей опроса является **интервью**, рассматриваемое обычно как специально организованное собеседование, ставящее своей целью отбор или оценку. Существует достаточно много разновидностей этого метода, которые применяются в разнообразных обстоятельствах, при решении различных профессиональных задач¹.

Специалисты выделяют семь направлений эффективности интервью, связанных с профессиональными и личностными возможностями консультанта.

Семь направлений оценки эффективности интервью

1. **Интенциональность**. Сколько направлений для развития клиента вы можете предложить как психолог? Если вначале ваш клиент зажат и немобилен, то сколько дополнительных возможностей у него появилось после вашей совместной работы?

¹ Подробнее об этом см., например: Эденборо Р. Практическая психометрия. Эффективное интервьюирование. СПб., 2003.

2. **Творческое принятие решений.** Клиент сам задает цели или это делаете вы. Включен ли в круг проблем поиск позитивных сторон? Есть ли у вас хотя бы три альтернативы для действий? Можно ли сказать про клиента, что он действует бодро и целенаправленно, либо процесс принятия решений идет с трудом?

3. **Микротехники.** Можете ли вы целенаправленно применять микротехники, чтобы достичь определенного воздействия на клиента? В частности, умеете ли вы извлекать факты, чувства, причины, лежащие в основе проблем? Способны ли вы, используя навыки воздействия и выслушивания описать, как клиент видит и чувствует мир? Можете ли вы, используя навыки воздействия, задать новые перспективы для его ситуации? Используются ли микротехники правильно с точки зрения культурной среды клиента?

4. **Индивидуальная и культурная эмпатия.** Способны ли вы встать на точку зрения клиента, применяя индивидуальную эмпатию и такие связанные с ней понятия как непосредственность, конкретность и позитивный взгляд. Способны ли вы изменять эмпатические конструкции с учетом культурных истоков клиента, не забывая о личной неповторимости? Прибавилось ли у клиента уважение к иным личностям культурам? Клиенту необходимо, чтобы его понимали, но не менее важно, чтобы научился понимать других.

5. **Навыки наблюдения клиента.** Способны ли вы наблюдать и отражать как вербальный, так и невербальный язык клиента? Умеете ли вы взять поверхностную структуру предложения и постичь (вместе с клиентом) его глубинный смысл? Способны ли вы соединиться с клиентом и вести его в новом направлении? Умеете ли замечать противоречия и разрешить их через конфронтацию? Как клиент относится к вашим конфронтациям — отрицательно, частично признавая или полностью осознавая противоречия? Идет ли синтез новых конструкций и нового мировоззрения

6. **Взаимодействие личность-окружение.** Можете ли вы произвести оценку возможностей клиента как субъекта общения по определенной модели? Умеете ли вы создать подходящее окружение для роста и развития клиента?

7. **Интеграция.** Умеете ли вы объединять вышеперечисленные методы, качества, инструкции в плавно протекающее интервью, способное вызвать у клиента позитивные сдвиги?

Методы групповой работы

Среди способов решения задач, возникающих в группе людей, в практической психологии ведущее место занимает *групповая диагностико-коррекционная работа и тренинг.*

Групповая диагностико-коррекционная работа проводится, в первую очередь, при решении задач оценки и коррекции психологических характеристик тех или иных групп людей, включенных в совместную деятельность, осуществляющих постоянное активное взаимодействие. Здесь могут решаться такие задачи, как установление своеобразия характера межличностных отношений в группе, психологического климата и атмосферы, межличностной иерархии и т. п.

Тренинг (от англ. *train* — тренироваться) в самом общем значении рассматривается как способ, точнее, совокупность различных приемов и способов, направленных на развитие у человека тех или иных навыков и умений. Этот метод используется и в индивидуальной работе с людьми, но все же наибольшую популярность он приобрел в работе с группой.

Чаще всего тренинг проводится в форме *групповой дискуссии и игры.* Включение человека в группу, позволяет с помощью ее участников не только обеспечивать развитие тех или иных навыков у людей, пришедших на групповые занятия, но реализовать здесь процесс их психического оздоровления. Занятия в Т-группе делают ее участников более восприимчивыми к чужим чувствам и потребностям, позволяют глубже осознать себя и свое собственное поведение, помогают наладить адекватные межличностные отношения, повысить свою коммуникабельность, открытость, укрепить уважение к окружающим и чувство собственного достоинства.

По мнению Эллиота Аронсона главная **цель** тренинговых групп — *развитие готовности к исследованию собственного поведения, повышение социальной компетентности и открытости в межличностных отношениях, обучение сотрудничеству и конструктивному разрешению конфликтов.*

Если выделить те основные задачи, которые решаются в процессе тренинга, то чаще всего речь идет о том, что с

помощью группы тренер помогает ее участникам изменить существующую до начала работы (неэффективную, неадекватную и т. п.) систему:

- а) *отношений*;
- б) *представлений*;
- в) *умений*.

Предметом работы тренера, организующего и проводящего групповой психологический тренинг всегда являются определенные психологические феномены, заданные выбранной проблематикой и поставленными целями. В зависимости от этого тренер и группа могут сфокусировать свое внимание и усилия на следующем:

- поведенческих паттернах, конкретных действиях в определенных обстоятельствах;
- личностной или групповой динамике;
- определенных состояниях участников группы;
- когнитивных аспектах поведения;
- конкретных навыках и т. п.

Естественно, что в рамках конкретных видов деятельности, в тех сферах человеческого труда и взаимодействия, где применяется практическая психология, цели и предмет работы тренинговых групп получают конкретную направленность.

Например, в *практической психологии образования*, решая задачи эффективности педагога в конкретных условиях образовательного процесса, специалист-психолог, может поставить такие задачи как:

- смоделировать действия учителя в ситуации различных типов урока;
- провести рефлекссию этого опыта;
- обеспечить психолого-педагогические условия развития иного взгляда учителей на свою деятельность и т. п.

В практической психологии организации тренинг активно используется в решении вопросов, связанных с оптимизацией деятельности организации, ее руководства и сотрудников (обучение, мотивация, управление персоналом; тайм-менеджмент; решение конфликтов и т. д.).

Рассматривая вопрос о перспективах развития практической психологии, нельзя игнорировать те основные тен-

денции, которые сложились в процессе становления данной отрасли психологического знания, тот опыт, который был накоплен в зарубежной и отечественной практике. Если говорить об отечественном опыте, то в уже упоминаемой ранее работе Ю. М. Забродина, где закладывался фундамент понимания реальности и перспектив практической психологии, было отмечено:

«Наша конечная цель — объединить знание с детально разработанной системой методов его применения и тем самым превратить психологическое знание в умение психологов работать с реальными объектами»¹.

Современные знания и практика работы психолога в различных сферах человеческой деятельности позволяют говорить о том, что перспективы развития практической психологии связаны в первую очередь с психологическим проектированием: отношений, организаций, деятельности, жизнедеятельности индивидуального и «совокупного» субъекта (Забродин Ю. М., Рубцов В. В. и др.).

¹ Забродин Ю. М. Проблема разработки практической психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 2. С. 15.

Глава 2

ОСНОВНЫЕ ВИДЫ РАБОТЫ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА И КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

В большинстве отечественных учебников и учебных пособий, в которых описывается профессиональная деятельность практического психолога, в числе **основных видов работы** называются следующие:

- диагностика,
- консультирование,
- коррекция,
- просвещение,
- профилактика.

В то же время, в существующих российских государственных образовательных стандартах высшего образования специалистов-психологов, о **видах деятельности** написано следующее:

По специальности 020400 Психология. Квалификация — «Психолог. Преподаватель психологии»:

- диагностическая и коррекционная;
- экспертная и консультативная;
- учебно-воспитательная;
- научно-исследовательская;
- культурно-просветительная.

По специальности 031000 Педагогика и психология. Квалификация — «Педагог-психолог»:

- коррекционно-развивающая,
- преподавательская,
- научно-методическая,
- социально-педагогическая,
- воспитательная,
- культурно-просветительская,
- управленческая.

По специальности 030302 Клиническая психология. Квалификация — «клинический психолог»:

- диагностическая;
- экспертная;
- коррекционная;
- профилактическая;
- реабилитационная;
- консультативная;
- научно-исследовательская;
- культурно-просветительная;
- учебно-воспитательная.

Если же мы возьмем в руки *основной документ, определяющий деятельность Службы практической психологии образования* — «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации», то увидим, что консультативная деятельность относится к основным **направлениям** работы.

В частности, в разделе IV «Основные направления деятельности Службы» данного положения записано, что «...консультативная деятельность — оказание помощи обучающимся, воспитанникам, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования»¹.

Не останавливаясь на несоответствии, которое обнаруживается при сопоставлении приведенных выше материалов из нормативных документов и из текстов учебников и учебных пособий, обратим внимание на тот факт, что при подготовке по специальности 031000 Педагогика и психология. Квалификация — «Педагог-психолог», консультирование не относится к основным профессиональным видам деятельности. В то же время, предмет «Психологическое консультирование», включен в государственный образовательный стандарт профессионального высшего образова-

¹ Приказ Министерства образования Российской Федерации от 22.10.1999 г. № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации».

ния по этой специальности, как одна из дисциплин цикла предметной подготовки.

Не удивительно, что такое же несоответствие обнаруживается и при попытках определения *места, роли и основного содержания деятельности* для каждого вида работы.

В частности, в стандарте высшего профессионального образования по специальности 022700 «Клиническая психология» отмечается, что специалист может выполнять следующие виды профессиональной деятельности в учреждениях здравоохранения, образования, социальной помощи населению, в сфере управления, производства и бизнеса:

- диагностическую,
- экспертную,
- коррекционную,
- профилактическую,
- реабилитационную,
- консультативную,
- научно-исследовательскую,
- культурно-просветительную,
- учебно-воспитательную.

При этом консультирования нет как отдельной учебной дисциплины, оно включено в содержание общего предмета цикла дисциплин предметной подготовки — «Основы психологического консультирования, психокоррекции и психотерапии».

В то же время, в тексте должностных обязанностей или должностных инструкций психолога, где бы он ни работал, мы всегда найдем такую разновидность профессиональной деятельности, как «организация и проведение консультативной работы». Естественно, что именно поэтому в большинстве случаев такая учебная дисциплина все равно включается в учебные планы факультетов, готовящих специалистов-психологов.

В связи с тем, что в центре нашего внимания находится консультирование, ниже мы подробно рассмотрим, как это проявляется на определении места, роли и основного содержания данного вида профессиональной деятельности психолога.

Выше мы уже отмечали, что профессиональная деятельность психолога может реализоваться в двух направлениях:

- 1) в практической психологии как прикладной отрасли, т. е. в направлении приложения психологических знаний к различным сферам человеческой жизни, деятельности, где они являются востребованными.
- 2) в психологической практике как непосредственной помощи человеку в решении тех внутренних проблем, которые рождаются из контекста его личной жизни, а не из задач какой-либо социальной сферы.

В связи с этим целесообразно далее рассмотреть реальное место и роль консультирования в рамках этих двух профессиональных пространств. В этом разделе важно еще раз отметить, что основное отличие здесь задается позицией, в которой объективно находится специалист:

- **в первом** случае место и роль консультирования определяются, прежде всего, конкретными требованиями социальной сферы, в которой оно реализуется;
- **во втором** же случае, место и роль консультирования определяет специалист.

При этом мы не должны забывать о том, что положение консультирования как вида профессиональной деятельности в рамках практической психологии определяется соответствующими нормативными документами министерств и ведомств¹.

При подготовке учебных пособий для студентов факультетов психологии консультированию, как правило, уделяется существенное место. Но определение места и роли консультирования в будущей практической работе во многом зависит от методологической позиции авторов этих пособий.

¹ См., например: Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (по соответствующей специальности); Приказ Министерства образования Российской Федерации от 22.10.1999 г. № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации»; Приказ Департамента образования города Москвы от 14.05.2003 г. № 553 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы»; Приложение 14 к Приказу Минздрава России от 30.10.1995 № 294; Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»; и др.

Место и роль консультирования в работе практического психолога

Психологическое консультирование, как показывает опыт профессиональной деятельности, является одним из самых востребованных видов работы практического психолога и активно применяется во всех «психологических школах». Рассматривая историю возникновения консультирования, специалисты связывают его появление с промышленной революцией XIX века и интенсивным развитием профориентации, а соответственно и профконсультации. Здесь консультант рассматривался как специалист, который помогал клиенту развить необходимые навыки решения проблем и правильно понять себя, используя для этого психологические методы, прежде всего, психологическое тестирование и обоснованную научную информацию. Фактически консультирование рассматривалось как «директивная ориентация», снабжение клиента необходимыми умениями и знаниями. К середине XX века консультирование уже чаще рассматривается в контексте психотерапевтической практики¹.

Сам термин «консультация» независимо от сферы деятельности обычно используется в таких значениях как:

- рекомендация специалиста при непосредственной встрече с клиентом;
- помощь преподавателя учащемуся перед экзаменом, либо в процессе освоения предмета;
- учреждение, в котором оказывается помощь специалистами какой-либо сферы деятельности (юридическая консультация, женская консультация и т. п.).

Однако в современной психологии, как уже отмечалось ранее, не существует единого взгляда на сущность, место и роль консультирования как одного из видов психологической практики. Такое положение дел отражает общее состо-

¹ Подробнее об истории возникновения и развития консультирования см., например: *Глэддинг С.* Психологическое консультирование. СПб., 2002; *Джордж Р., Кристиани Т.* Консультирование: теория и практика. М., 2002; *Стоун Дж. Л.* Консультирование. В кн. Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб., 2003; и др.

яние развития психологии как науки и практики, в котором закономерно возникают и сосуществуют разные взгляды на проблему предмета психологии психологической практики, и, соответственно, различные профессиональные «школы».

Сравнивая различные точки зрения на сущность того, что обозначается термином «психологическое консультирование» можно обнаружить как то, что сближает эти взгляды, так и то, что существенно отличает их. В каждом из известных определений, акцентируется тот или иной аспект этого вида работы, чаще всего это следующее:

- позиции и степень активности сторон;
- направленность, собственно предмет и специфика методов работы.

Некоторые специалисты условно подразделяют все известные представления о консультировании на две основные группы:

- 1) консультирование как воздействие;
- 2) консультирование как взаимодействие.

Сопоставление некоторых конкретных определений дает возможность непосредственно убедиться в этом.

1. «Суть психологического консультирования — психологическая помощь психологически здоровым людям в совладании с различного рода внутри- и межличностным затруднениям в процессе специально организованного взаимодействия (беседы)»¹.
2. «...психологическая консультация включает три важнейших аспекта:
 - деятельность консультируемого по разрешению собственного затруднения путем внутреннего психологического изменения (роста);
 - деятельность консультанта по выявлению и оказанию помощи в разрешении значимых для консультируемого жизненных задач (затруднений);
 - психологические новообразования в душевной жизни, изменения отношений, способов, самооценки, самоощу-

¹ *Колпачников В. В.* Общее введение в индивидуальное психологическое консультирование // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 35.

щений, появление новых переживаний, планов, открытие новых возможностей»¹.

Ряд авторов для выделения сущности психологического консультирования используют прием сравнения данного вида работы с психотерапией. Как это может выглядеть, видно из следующих примеров.

1. *Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэн-Даунинг Л.* пишут следующее: «Консультирование занимает обширную территорию между интервьюированием и психотерапией. Вместе с тем, трудно указать четкую границу между ними. Консультирующий часто выкупает как терапевт, а также осуществляет интервьюирование обычно работая с нормой, ему часто приходится иметь дело и с патологией.



Независимо от того, как рассматривать эту схему, пересечения очень существенны. Временами психотерапевт проводит интервью и, аналогично, некоторые интервьюеры в какой-то мере занимаются психотерапией.

Терапевт и клиент встречаются для интервью, сеанса консультирования или психотерапии, как правило, добровольно. Но в некоторых случаях (закрытые школы, тюрьмы, клиники) людей специально направляют к психологу даже без их согласия. Установить взаимоприемлемые отношения в этих случаях, конечно, очень трудно»².

2. *Алешина Ю. Е.*, рассматривая психологическое консультирование в контексте методов психологического воздействия, отмечает сложность его точного определения. По ее мнению специфика консультирования выступает в сравнении его с психологической коррекцией и психотерапией. Она определяет психологическое консультирование как «...непосредственную

работу с людьми, направленную на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия является определенным образом построенная беседа»¹.

3. Авторы *Психотерапевтической энциклопедии*, выпущенной под редакцией Б. Д. Карвасарского, в статье «Психологическое консультирование» (подзаголовок которой — *Профессиональная помощь в поиске решения проблемной ситуации*), отмечают: «Профессиональное консультирование могут проводить психологи, социальные работники, педагоги или врачи, прошедшие специальную подготовку. В качестве пациентов могут выступать здоровые или больные люди, предъявляющие проблемы экзистенциального кризиса, межличностных конфликтов, семейных затруднений или профессионального выбора. В любом случае пациент воспринимается консультантом как дееспособный субъект, ответственный за решение своей проблемы. В этом основное отличие психологического консультирования от психотерапии. От так называемой «дружеской беседы» психологическое консультирование отличается нейтральной позицией консультанта...»²

4. В пособии «Общая психотерапия» *Кондрашенко В. Т., Донского Д. И., Игумнова С. А.* психологическое консультирование не выделяется как особый вид практики, а рассматривается как разновидность психотерапии. В частности, о психологическом консультировании в этом пособии речь идет только при рассмотрении основ семейной психотерапии, где в контексте анализа особенностей семейного психологического консультирования отмечается: «Принципиальное отличие психологического консультирования от психотерапии заключается в отказе от концепции болезни, акценте на анализе ситуации, на аспектах ролевого взаимодействия в семье, в поиске личностного ресурса субъектов консультирования и обсуждения способов разрешения ситуации...»³

5. *В. Ю. Меновщиков* обращает внимание «...консультирование от психотерапии отличает отказ от концепции болезни» и для определения сходства и различий (по параметрам

¹ *Алешина Ю. Е.* Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., 1994. С. 5..

² *Психотерапевтическая энциклопедия* / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб., 1998. С. 413–414.

³ *Кондрашенко В. Т., Донской Д. И., Игумнов С. А.* Общая психотерапия. Минск, 1999. С. 457.

¹ Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Под ред. И. В. Кузнецовой. Ярославль, 1996. С. 48.

² *Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэн-Даунинг Л.* Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. М., 2000. С. 29–30.

«субъект», «объект», «цель») приводит сравнительную таблицу понятий «психотерапия», «психокоррекция», «неврачебная психотерапия», «психологическое консультирование»¹.

Наиболее подробно на этом вопросе останавливаются П. П. Горностай, С. В. Васьковская, которые пишут: «Консультирование — одна из форм оказания человеку профессиональной психологической помощи ... По характеру оказания помощи консультирование наиболее близко к психотерапии. Кое-кто из специалистов вообще не проводит между ними четкой границы, считая консультирование сокращенным или упрощенным вариантом психотерапии. Однако мы придерживаемся мнения, что консультирование имеет право на самостоятельное существование как отдельная отрасль практической психологии, ибо при содержательной и технологической близости к остальным видам оно имеет и свою специфику...»²

В некоторых пособиях психологическое консультирование определяют следующим образом:

- 1) «Профессиональная помощь пациенту в поиске решения проблемной ситуации»³.
- 2) «... ориентированный на научение процесс, имеющий место между двумя людьми, когда профессионально компетентный в области релевантных психологических знаний и навыков консультант стремится способствовать клиенту с помощью соответствующих его (клиента) актуальным нуждам методов и внутри контекста его (клиента) общей личностной программы узнать больше о себе самом, научиться связывать эти знания с более ясно воспринимаемыми и более реалистично определяемыми целями так, чтобы клиент мог стать более счастливым и более продуктивным членом своего общества»⁴.

Как видно из вышеприведенных примеров в определении собственно консультирования как вида практики и про-

¹ Меновицков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. М., 1998. С. 5–7.

² Горностай П. П., Васьковская С. В. Теория и практика психологического консультирования. Киев, 1995. С. 9–11..

³ Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб., 1998. С. 413.

⁴ Гулина М. А. Основы индивидуального психологического консультирования. СПб., 2000. С. 37.

фессиональной деятельности нет однозначности. Разброс мнений по этому поводу весьма значителен. Такое положение дел характерно не только для отечественной практики. Многообразие трактовок психологического консультирования, существует и в зарубежной практической психологии¹.

Принципы работы психолога-консультанта

Теоретические основания, представленные выше, отражаются в **принципах работы**, которыми руководствуются практики при организации и проведении консультативной деятельности. В современной науке термин «принцип» используется, как правило, в значениях «исходное положение», «руководство к действию», «кратко сформулированная теория, определяющая характер деятельности» и т. п. Для профессиональной деятельности важно знать как **общие**, так и **специфические принципы** консультирования. В данном случае речь идет о профессиональных требованиях, которые должны соблюдаться при выполнении данной работы.

К *общим принципам*, собственно общепрофессиональным требованиям, чаще всего относят:

- гуманность,
- субъектность,
- реалистичность,
- психологическая безопасность,
- анонимность,
- активность,
- разграничение личных и профессиональных отношений.

К *специфическим принципам*, заданным как своеобразием концептуальной позиции консультанта, так и особенностями решаемых им задач, относят ряд конкретных правил, применение которых дает определенные гарантии безопасности консультанта и клиента.

¹ Картина многообразия точек зрения на консультирование достаточно наглядно представлена в пособии Кочонаса Р. Основы психологического консультирования. М., 1999. С. 7–13..

В частности, *К. Роджерс* приводит пример программы недирективного консультирования, применяемой в одной из американских фирм, в которой установлены следующие правила, являющиеся руководством для консультанта:

«Консультант должен слушать говорящего терпеливо и доброжелательно, относясь к нему при этом слегка критично.

Консультант не должен демонстрировать какую бы то ни было властность.

Консультант не должен давать советы или делать замечания морального плана.

Консультант не должен спорить с говорящим.

Консультант должен говорить или задавать вопросы только при определенных обстоятельствах:

- чтобы помочь человеку высказаться;
- чтобы избавить говорящего от каких-то страхов или тревоги, которые могут повлиять на его отношение к собеседнику;
- чтобы похвалить говорящего за точную передачу своих мыслей и чувств;
- чтобы направить беседу на те предметы, которые были упущены или отвергнуты клиентом;
- чтобы обсудить неясные моменты, если это необходимо»¹.

При обсуждении проблем консультирования вопрос о принципах работы, выделяют далеко не все авторы пособий. В тех работах отечественных специалистов, в которых данная проблема все же обсуждается, мы находим разные примеры понимания и выделения основных принципов консультирования.

В частности, у одних авторов это изложено сжато и выглядит следующим образом:

- доброжелательное и безоценочное отношение к клиенту;
- ориентации на нормы и ценности клиента;
- запреты давать советы;
- анонимность;
- разграничение личных и профессиональных отношений;
- включенность клиента в процесс консультирования²

¹ *Роджерс К.* Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. М., 2000. С. 138.

² *Алешина Ю. Е.* Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., 1994. С. 9–13..

- гуманизм;
- реалистичность;
- системность;
- вариативность.¹

В другом случае, речь идет о таком наборе основных принципов:

1. Принцип активности личности.
2. Принцип ответственности личности.
3. Принцип трактовки психологической проблематики как 4. психотехнической по предмету и методу.
4. Принцип диалогического характера психотерапевтического взаимодействия.
5. Принцип системности в деятельности психолога-консультанта.
6. Принцип выделения в проблематике клиента специфики психологической проблематики.
7. Принцип обратной связи.
8. Принцип деятельного опосредования психологических и социально-психологических образований.
9. Принцип символической материализации социально-психологических феноменов.
10. Принцип органического единства интеллектуальных и эмоциональных аспектов психики.
11. Активизация гуманистических ценностей.
12. Принцип принятия или особого соответствующего эмоционального отношения консультанта к клиенту²

Опираясь на определенные теоретические основания, понимание места и роли консультирования как одного из основных видов практической работы психолога и основные принципы, специалист может создать условия, гарантирующие эффективность организации и успешность проведения собственно процесса оказания непосредственной психологической помощи клиенту.

¹ Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Под ред. И. В. Кузнецовой. Ярославль, 1996. С. 11.

² *Бондаренко А. Ф.* Психологическая помощь: теория и практика. М., 2000. С. 199.

Основные виды и формы консультирования

Говоря о разновидностях самого консультирования, мы можем исходить, прежде всего, из того, что различия в осуществлении данного вида работы практического психолога связаны с тем, в рамках какого концептуального подхода он реализуется. В частности, в Психотерапевтической энциклопедии под редакцией Б. Д. Карвасарского (1999) выделены следующие виды психологического консультирования:

- 1) *проблемно-ориентированное консультирование*, в котором акцент сделан на модификации поведения, анализе внешних причин проблемы. Целью же работы с клиентом является формирование и укрепление способности клиента к действиям, адекватным ситуации, овладение техниками, позволяющими улучшить самоконтроль и т. п.;
- 2) *лично-ориентированное консультирование*, которое направлено на анализ индивидуальных, личностных причин проблемы, процесс преодоления деструктивных личностных стереотипов, предотвращение аналогичных трудностей в будущем. Здесь специалист принципиально избегает советов, так как это снимает ответственность с клиента за свою собственную жизнь и уводит его от решения внутренних, глубинных причин проблем;
- 3) *решение-ориентированное консультирование*. Здесь акцент делается на активации собственных ресурсов клиента для решения возникшей проблемы. Обращается внимание на то, что анализ причин проблемы клиента неминуемо приводит к усилению у последнего чувства вины, что является препятствием к сотрудничеству психолога-консультанта и клиента.

Используя разные критерии можно выделить множество разных видов консультирования. Например:

- по критерию специфики объекта можно говорить об индивидуальном и групповом консультировании;

- по критерию затраченного времени (количества встреч) — об однократном или многократном консультировании;
- по критерию характера мотивации — о консультировании в связи с личным обращением клиента или о консультировании по вызову, направлению;
- по критерию специфики содержания и применяемых методов — о консультировании с обязательным обследованием клиента или без него; с применением методов психологической коррекции или без этих методов;
- по критерию характера решаемых задач: возрастнопсихологическое, профориентационное, психологопедагогическое, семейное и др.

Также при классификации видов консультирования можно использовать критерии характера теоретического подхода, в котором работает психолог-консультант: когнитивноориентированное консультирование, бихевиориальноориентированное консультирование, гуманистически ориентированное консультирование, психоаналитическое консультирование и т. п.

В качестве основания для выделения видов консультирования можно также использовать критерий степени непосредственности или опосредованности контакта между психологом-консультантом и клиентом: непосредственное (очное) консультирование, опосредствованное (заочное, дистантное) консультирование¹.

Среди форм проведения психологического консультирования обычно выделяют следующие:

- ◆ индивидуальное психологическое консультирование;
- ◆ групповое психологическое консультирование;
- ◆ возрастнопсихологическое консультирование;
- ◆ семейное психологическое консультирование;
- ◆ профконсультирование;
- ◆ дистанционное психологическое консультирование.

¹ Подробно с логикой рассуждений и конкретными, аргументами и фактами, приводимыми разными авторами, можно непосредственно ознакомиться, прочитав их работы, представленные в списке литературы к данной книге.

Кратко рассмотрим каждую из них, чтобы выделить главное в их содержании.

Индивидуальное психологическое консультирование. Основное отличие индивидуального психологического консультирования от всех других форм работы консультанта, в том, что оно полностью сосредоточено на уникальности клиента. Естественно, что консультант, специализирующийся в области индивидуального психологического консультирования, не может абстрагироваться от факторов, влияющих на личность клиента, но он учитывает их как контекст уникальности человека, обратившегося за помощью. В отличие от группового и семейного консультирования здесь работа ведется только с тем, кто обратился за помощью.

У данного вида работы есть как «сильные», так и «слабые» стороны.

Преимущество индивидуального психологического консультирования, в первую очередь, состоит в том, что предметом работы является один человек, его уникальный внутренний мир. Именно это позволяет сосредоточиться только на присущих этой личности особенностях ее внутренней жизни, увидеть тот невидимый другими людьми экзистенциальный сценарий, по которому живет только данный человек.

В частности, если сравнивать его с групповым, то индивидуальное консультирование имеет преимущество, заключающееся в том, что клиент получает полное внимание консультанта, ему обеспечена максимальная психологическая безопасность, включая соблюдение конфиденциальности.

Эксклюзивность ситуации задает и характер направления работы, выбора психологического инструментария, специфики его использования и т. п. Здесь специалист помогает клиенту ответить на такие экзистенциальные вопросы как: Кто я? (открыть уникальность своей личности, обнаружить неизведанные ресурсы внутреннего мира и т. п.), Куда ведут сделанные мною шаги? Каковы мои цели и задачи? Хозяин ли я или раб своих желаний? (обнаружить возможность альтернативных выборов), Почему я

столкнулся с трудностями? (увидеть внутренние источники действий и поступков) и т. п.

Например, приходится к таким выводам:

«Цена паники, гнева, жалости к себе неоправданно высока. Она выражается в попусту затраченном времени и средствах, в ненужных усилиях, в напрасной душевной тревоге, в пренебрежении интересами других людей, в глупом растранижении возможностей наслаждаться своей единственной — да-да, единственной — жизнью».

«...неважно, насколько плохо вы действовали; неважно, насколько несправедливо обошлись с вами; неважно, в каких тяжелых условиях вы живете, — у вас всегда (да, ВСЕГДА) остаются способности и силы изменить свои чувства тревоги, разочарования, отчаяния, враждебности».

«...мы практически всегда сами навлекаем на себя эмоциональные проблемы, предаваясь одному из распространенных видов извращенного мышления — должномании».

«Всякий раз, когда вы чувствуете тревогу, депрессию или гнев, имейте в виду, что, скорее всего, в таких случаях вы не только очень сильно хотите чего-то, вы требуете, чтобы все происходило так, а не иначе, требуете, чтобы вы обязательно получили то, чего хотите».

(Источник: Психотренинг по методу Альберта Эллиса. Спб, 1999. С. 12, 15, 19, 32).

Обратной стороной данного преимущества является невозможность выходить за пределы индивидуального психологического пространства клиента, работать с теми, кто его окружает, использовать близких ему людей для оказания помощи в решении той проблемы, с которой он обратился к психологу. Также следствием своеобразия данного вида работы, преобладания в нем «интимности», «замкнутости во внутреннем пространстве», является то, что возможности выбора психологического инструментария ограничены. В частности, далеко не всегда здесь можно использовать других людей, группу, как способ психологической помощи клиенту.

Специфика данного вида работы определяет выбор эффективного направления работы и характер требований к консультанту, который выбирает такую специализацию (индивидуальное психологическое консультирование).

То же касается и критериев эффективности методов работы, используемых в индивидуальном психологическом консультировании. Ранее мы отмечали, что одним из основных методов работы консультанта является интервью.

Групповое психологическое консультирование. Групповое консультирование можно определить как *вид работы, в котором помощь клиенту оказывается через механизм группового взаимодействия, что, в конечном итоге, позволяет человеку прийти к самопониманию и индивидуальным изменениям поведения.*

Среди различного типа групп, которые используются в психологической практике, психотерапии, психиатрии, выделим только те, которые ориентированы, прежде всего, на личностное и психологическое развитие.

- развивающие группы;
- консультационные группы;
- терапевтические группы;
- энкаунтер-группы, группы сензитивности, или группы личностного роста;
- Т-группы.

Развивающие группы — это группы, в фокусе работы которых, предметом дискуссии являются эмоциональные или психологические вопросы. Такие группы наиболее часто используются в практической психологии образования. В отличие от других типов групп данный тип наиболее структурирован, здесь содержание работы, темы обсуждения задаются специалистом, «ведущим» группы. Очень важная особенность этих групп заключается в их *профилактической направленности.*

Основная особенность **консультационных групп** заключается в их сосредоточенности на личности, а не на теме.

Здесь всегда ограничено число участников (от пяти до десяти), а сам процесс не определяется только ведущим.

Роль специалиста состоит, в первую очередь, в том, чтобы создать обстановку, в которой участникам легко и безопасно можно делиться личностными проблемами.

Энкаунтер-группы, группы сензитивности, группы личностного роста — это группы для тех, кто готов исследовать и реализовывать свой психологический потенциал. Их цель — обеспечить возможность всем психологически здоровым

людям исследовать и реализовывать свои психологические ресурсы. Прежде всего это касается скрытых возможностей их самоосознания и общения.

Здесь основная задача специалиста — создать условия доверия, открытости и готовности к межличностному риску, которые обеспечивают участников интенсивным личностным, интимным опытом. Можно сказать, что это своеобразная «микроработная», в которой с помощью соответствующих условий и специалиста обеспечивается получение интенсивного личного опыта. Например, группы личностного роста часто проводятся в уикэнд в форме «марафона». Интенсивная форма «проживания», длительность процесса, возникающая усталость и т. п. — все это позволяет избавиться человеку от тех или иных ролей, «сменить фасад», научиться быть «открытым» в общении.

Т-группы направлены на то, чтобы подчеркнуть роль отдельного участника и фокусируются на отношении каждого члена группы к тому, что происходит в группе в каждый момент времени. В отличие от консультационных и энкаунтер-групп, они больше ориентированы на решение конкретных задач и сосредоточены на том, как группа функционирует, на обучении участников лучше реализовывать себя в групповом процессе.

Как и в случае индивидуального консультирования у группового консультирования есть как преимущества, так и то, что не позволяет использовать его как эффективное средство работы специалиста.

К *преимуществам* группового консультирования, как правило, относят:

- практичность, которая проявляется в том, что консультант с его помощью получает возможность обслужить большее количество клиентов за единицу времени;
- возможность непосредственно увидеть и узнать, что другие люди тоже имеют аналогичные проблемы;
- возможность использовать социальное влияние (обратную связь) как средство решения проблем, имеющих межличностную природу;
- возможность для клиента осваивать новые способы поведения и получать поддержку от таких же, как он, людей;

- возможность приобрести навыки эффективного поведения и межличностных отношений, моделируемых и руководителем, и другими членами группы;
- возможность клиента не только получить помощь от консультанта и других членов группы, но также и самому помочь другим, что существенно влияет на его «Я»-концепцию.

Ограничения данного вида работы заключаются в следующем:

- не все клиенты могут работать в группе. Некоторым нужен опыт индивидуального консультирования один, где они прорабатывают ряд базовых проблем, без решения которых работа в группе становится невозможной;
- групповое консультирование предъявляет особые требования к консультанту, который должен уметь одновременно сосредоточиваться на беспокойствах каждого клиента, отвечать на взаимодействия членов группы и отслеживать групповую динамику;
- при консультировании в группе всегда есть риск нарушить баланс между личными и собственно групповыми проблемами (проблемы «группового процесса»);
- далеко не каждый клиент может довериться группе, что ограничивает возможности его «самораскрытия»;
- трудно быть абсолютно уверенным в вопросе о том, каким категориям клиентов больше подходит групповая форма работы, а каким — индивидуальная.
- давление групповых норм может заставлять клиентов необоснованно заменять нормами группы свои собственные.
- в результате работы в группе могут происходить «сдвиги» в мотивационной сфере, в целевых установках клиентов. В частности, групповой опыт может стать «самоценностью»;
- группа может использоваться клиентом не для изменений в своем внутреннем мире, а для самовыражения.
- в группе есть все условия, как для психологического роста, так и для психологического разрушения. Всегда есть шанс, что участники группы уязвимы и могут

получить «психологические травмы» при конфронтации с другими членами группы, так же как и шанс, что специалист может потерять контроль над ситуацией в группе.

Специалисты используют ряд критериев, которые позволяют определить возможности эффективного использования группового консультирования в работе с клиентами.

Групповое консультирование очень *эффективно*, когда у клиента проблемы с «Я-концепцией» (недостаток уверенности в себе, потеря чувства собственного достоинства и т. п.).

Оно *неэффективно* в следующих случаях:

- ◆ когда клиент находится в состоянии кризиса;
- ◆ когда для защиты клиента необходима особая конфиденциальность;
- ◆ при сообщении результатов тестирования, связанных с «Я»-концепцией;
- ◆ когда клиент испытывает слишком сильный страх перед разговором;
- ◆ когда клиент чрезвычайно непродуктивен в области навыков межличностных отношений;
- ◆ когда клиент очень ограничен в осознании своих собственных чувств, мотивов и поведения;
- ◆ когда есть отклонения в сексуальном поведении;
- ◆ когда потребность клиента во внимании слишком велика, чтобы быть управляемой в условиях группы.

Возрастно-психологическое консультирование. Специфику возрастно-психологического консультирования авторы данного подхода в отечественной практической психологии (Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс) видят в применении берущего начало в работах Л. С. Выготского системного анализа явлений детского развития, в рассмотрении их в контексте социальной ситуации развития, иерархии деятельностей и психологических новообразований в сфере сознания и личности ребенка. Данные специалисты подчеркивают, что решение любых проблем, касающихся развития, обучения и воспитания ребенка, не может быть успешным без внимательного анализа их под углом зрения

содержания и условий конкретного возрастного этапа, без учета закономерностей онтогенеза в целом. В то же время, отмечается, что проблемы развития ребенка не могут быть решены и без учета его психофизиологических особенностей и без анализа общего контекста семейных отношений, однако целиком они к этим аспектам никогда не сводятся.

Основную задачу возрастнo-психологического консультирования они видят в обеспечении контроля за ходом психического развития ребенка на основе представлений о нормативном содержании и периодизации этого процесса. Здесь выделяются следующие конкретные подзадачи:

- 1) ориентация родителей, учителей и других лиц, участвующих в воспитании, в возрастных и индивидуальных особенностях психического развития ребенка;
- 2) своевременное первичное выявление детей с различными отклонениями и нарушениями психического развития и направление их в психолого-медико-педагогические консультации;
- 3) предупреждение вторичных психологических осложнений у детей с ослабленным соматическим или нервно-психическим здоровьем, рекомендации по психогигиене и психопрофилактике (совместно с детскими патопсихологами и врачами);
- 4) составление совместно с педагогическими психологами рекомендаций по психолого-педагогической коррекции трудностей школьного обучения для учителей, родителей и других лиц;
- 5) составление рекомендаций по воспитанию детей в семье (совместно со специалистами по семейной психотерапии);
- 6) коррекционная работа в специальных группах при консультации с детьми и родителями;
- 7) психологическое просвещение населения с помощью лекционной и других форм работы.

Семейное психологическое консультирование. Семейное консультирование имеет много общего с групповым консультированием. Особенно когда речь идет об организации, динамике и стадиям развития. Оба этих вида консультирования имеют межличностную направленность.

В то же время, семья — это особая разновидность группы. Это объединение нельзя назвать типичной группой:

- члены семьи не равны по статусу и влиянию;
- в семьях, в отличие от групп, могут культивироваться мифы;
- члены семьи выражают большее количество эмоций, чем члены групп другого типа, так как процессы в семье не ограничены во времени и связаны с половыми ролями и эмоциональными узлами, которые имеют длинную предысторию и т. п.

Поэтому сюда неправомерно прямо переносить знания закономерностей развития группы.

В семейном консультировании акцент делается главным образом на процессе (динамике) в противоположность акценту на содержании (линейная причинная связь) в большинстве случаев индивидуального и группового консультирования. Другими словами, динамика с точки зрения консультирования по вопросам брака и семьи в целом отличается от динамики при двух других типах консультирования.

Специалисты обращают внимание на ряд вопросов, ответы на которые позволят консультанту понять функционирование семьи и ее динамику, поможет лучше приспособиться к семье как к клиенту и найти лучший способ работы с ней:

- каковы внешние признаки семьи?
- какие из повторяющихся непродуктивных результатов являются значимыми?
- какое основное чувство господствует в семье и от кого оно исходит?
- какие индивидуальные роли укрепляют прочность семьи и что можно считать превалирующим средством защиты семьи?
- чем члены семьи отличаются друг от друга, и каковы границы подгрупп?
- какую стадию жизненного цикла переживает семья и каковы методы решения главной задачи этой стадии?

От индивидуального консультирования, работа с семьей отличается по следующим характеристикам:

- ◆ здесь специалисты видят корни проблем не внутри самой личности, а в более широком контексте взаимодействия людей;

- ♦ от специалистов в этой области требуется большая активность, директивность и степень контроля, чем при индивидуальном консультировании;
- ♦ в очень редких случаях консультант может позволить себе здесь роскошь использования только одного теоретического подхода;
- ♦ в центре внимания здесь находятся организационные структуры и естественный процесс развития, являющиеся частью семейной системы, что предполагает особое отношение к семейным правилам, нормам и объединениям внутри семьи;
- ♦ здесь предпочтительно использование циркулярной, а не линейной модели причинно-следственных связей (при определении причин каких-либо событий или поведения важно рассматривать более широкую картину и выяснять, как взаимосвязано поведение разных людей);
- ♦ здесь используются модели развития, которые описывают жизненный цикл семьи, включая естественные и предсказуемые перемены, кризисы и конфликты.
- ♦ здесь ярко выражена зависимость от культуры, что не позволяет говорить об одном варианте структуры семьи. Достаточно часто клиент является членом нетрадиционной структуры: смешанной семьи с приемными детьми, неполной семьи или членом сожительствующей гетеросексуальной или гомосексуальной пары и т. п.

Все это определяет необходимость специальной подготовки консультанта по вопросам семьи и брака.

Анализ специальной литературы показывает, что независимо от того, кто обращается с запросом, необходимо, чтобы консультант в самом начале встретился с обоими супругами (всеми членами семьи), так как если консультант не организует такую встречу, то он вряд ли сможет быть успешным, даже есть вероятность причинения вреда семье.

Кроме того, попытка работать только с одним супругом, даже в течение одной или двух сессий, увеличивает сопротивление и тревогу другого супруга по отношению к консультированию. Более того, если один супруг попытается

изменить что-либо в себе и своем поведении, не поставив предварительно в известность об этом другого супруга и не заручившись, по возможности, его поддержкой, это обязательно вызовет конфликт. Именно поэтому консультанты должны стремиться любыми способами обеспечить работу со всеми членами семьи.

В этой ситуации можно сформулировать приглашение отсутствующему супругу в письме-приглашении. Ниже приводится образец такого письма.

Информационное письмо-приглашение к отсутствующему на консультации супругу

Дата _____

Г-ну Ивану Петровичу Краснову,

105037 Москва, Измайловский бульвар, дом ___ кв. ___

Уважаемый Иван Петрович!

Вы, возможно, знаете, что Ваша жена Евгения Ивановна обращалась в психологическую консультацию по поводу проблем, связанных с вашим браком. Она сообщила, что Вы не согласились участвовать в процессе психологического консультирования по поводу психологических проблем, возникших в Вашей семье.

Как профессиональный психолог, занимающийся консультированием по вопросам брака, семьи и супружеских отношений, я обязан сообщить каждому из вас о возможном результате психологических услуг, оказанных только одному из супругов. Имеющиеся в моем распоряжении данные многочисленных зарубежных и отечественных исследований, а также мой достаточно большой опыт работы с проблемами супругов, показывают, что помощь при оказании такого рода услуг, проводимая только с одним супругом, заканчивается увеличением напряжения в браке и неудовлетворенности для обоих супругов. С другой стороны, многие супружеские пары сообщили мне и моим коллегам, что консультация по вопросам брака, в которую были вовлечены оба супруга, оказалась полезной, позволила уменьшить напряжение между супругами и повысить удовлетворенность браком.

Эти результаты отражают общие тенденции в исследованиях супружеских пар и не носят абсолютного характера. Однако Вам и Евгении Ивановне важно иметь информацию о потенциальных последстви-

ях консультации по вопросам супружеских отношений, в которой принимает участие только Ваша супруга. Зная эту информацию, Вы сможете избрать способ действия, лучше всего соответствующий Вашим намерениям.

Прошу Вас после тщательного рассмотрения этой информации обсудить с Евгенией Ивановной вопрос относительно характера будущих услуг, оказываемых в психологической консультации. Обсуждение данного вопроса позволит каждой стороне иметь ясное представление о намерениях другой стороны относительно решения проблем, возникших в ваших супружеских отношениях.

В качестве домашнего задания я попросил Евгению Ивановну прочитать это письмо и дать сделать это же Вам. После этого каждому из вас необходимо расписаться в нижней части листа, чтобы я мог удостовериться, что каждый из вас понимает всю серьезность потенциальных последствий для ваших отношений продолжения работы только с одним супругом. Если Вы захотите присоединиться к Евгении Ивановне для решения вопросов психологии вашей супружеской жизни, то в дополнение к Вашей подписи ниже, пожалуйста, свяжитесь со мной, для того чтобы обсудить Ваши намерения. Если же Вы не заинтересованы в участии, просто подпишитесь ниже и пусть Евгения Ивановна возвратит письмо мне во время следующей нашей встрече.

Я надеюсь на Вашу готовность к сотрудничеству в этом вопросе.

С уважением, психолог-консультант по вопросам брака, семьи и супружеских отношений _____

Своими подписями ниже мы заверяем, что мы обсудили и понимаем потенциальные последствия участия в решении психологических проблем супружеской жизни только одного супруга.

Присутствующий на консультации супруг _____

Дата _____

Не присутствующий на консультации супруг _____

Дата _____

Профконсультирование. Если рассматривать историю практической психологии, то профессии консультирования зародилась в период промышленной революции. Возникшая в это время необходимость подбора кадров стала основанием для развития психологической практики, связанной с профконсультированием.

Этот вид консультирования не получил такого признания, какое имели другие разновидности консультативной практики. В то же время в такого рода услуге нуждаются как учащиеся школ, колледжей, училищ, так и те, кто испытывает определенные затруднения в выборе карьеры.

На протяжении всей своей истории этот вид консультирования называли по-разному, например:

- профессиональная ориентация;
- консультирование в сфере занятости;
- профессиональное консультирование.

В последнее время стало принятым говорить о **консультировании по вопросам карьеры**. Исследователи данного направления психологической практики подчеркивают, что понятие *«карьера»* более современное и емкое, чем *«профессия»*; кроме того, оно шире, чем понятия *«занятие»*, *«работа»* и т. п. В то же время, надо отметить, что вне зависимости от того, какой термин используется, при оказании помощи индивиду в принятии решений, связанных с выбором профессии, своего профессионального роста и др., консультанты должны принимать во внимание множество факторов: от социальноэкономических до индивидуальнопсихологических.

Карьерное консультирование — это такое взаимодействие консультанта и клиента, которое имеет целью помочь последнему в решении проблем развития его профессионального настоящего и будущего.

При этом специалист-консультант опирается на тот факт, что развитие карьеры включает в себя:

- процесс выбора профессии;
- ее освоения;
- адаптации в профессиональной роли и пространстве профессиональной деятельности;
- готовность к продвижению в профессии.
- неразрывную связь со всеми сторонами жизни клиента.

К числу основных проблем, которые становятся предметом работы консультанта и клиента относят:

- ♦ преодоление неопределенности и нерешительности в выборе карьеры;
- ♦ повышение эффективности профессиональной деятельности за счет личностных ресурсов;

- ♦ борьба со стрессом, тревожностью, утомляемостью и т. п.;
- ♦ трудоголизм;
- ♦ расширение адаптационных возможностей;
- ♦ преодоление несоответствия человека той среде, в которой он работает (будет работать);
- ♦ неадекватная или неудовлетворительная интеграция профессиональных и иных жизненных ролей (например, ролей родителя, друга, гражданина).

Среди **особенностей карьерного консультирования** выделяют следующие:

- 1) потребность в консультировании по вопросам карьеры больше, чем потребность в психотерапии;
- 2) карьерное консультирование охватывает внутренние и внешние аспекты жизни клиента, в то время как другие виды консультирования могут быть направлены только на внутренние события;
- 3) консультирование по вопросам карьеры может выполнять терапевтические функции.

Последнее подтверждается результатами ряда исследований, в которых было показано следующее:

- между карьерной и личностной адаптированностью существует положительная корреляция;
- клиенты, успешно справляющиеся с решением проблем в карьере, могут приобрести умения и уверенность в способности браться за решение проблем в других областях.

Именно поэтому некоторые специалисты предлагают набор методов оценки, направленных на определение того, в каком консультировании в первую очередь нуждается клиент — в личностном или карьерном. По мнению других консультантов, карьерное и личностное консультирование неразрывны, поэтому должны проводиться совместно.

В качестве основных элементов предметного поля работы консультанта выделяют:

- самосознание клиента;
- его представления о мире профессий, характере работы и т. п.;
- навыки принятия решений;
- навыки, подтверждающие трудоспособность.

Когда мы говорим о **самосознании** клиента как предметном поле деятельности консультанта, то подразумеваем следующее:

- активность клиента, направленную на самоисследование, которая помогает прояснить ему собственные ценности, потребности и интересы; описать трудовую биографию, ключевые моменты жизни и/или жизненно важные решения;
- действия клиента, направленные на прояснение важности жизненных решений, событий и поворотов, а также на оценку потребностей, желаний, целей, интересов и мечтаний в терминах их относительной важности, вклада семьи, друзей, единомышленников, а также присущих ему преимуществ, недостатков и умений;
- действия клиента, которые позволяют ему «расширить» свое самосознание, оценить свои преимущества и недостатки, склонности, способности, умения и образ жизни. Эти действия предполагают использование таких способов как написание резюме, запись на видео консультативных диалогов, обсуждение того и другого, информационные интервью с теми, кто уже осуществил выбор профессии.

Представления о мире профессий, характере работы предполагает возможности консультанта и клиента осуществить *знакомство с целым миром разнообразных деятельностей*. Здесь им помогут те современные информационные и диагностические программы, которые позволяют подобрать профессию, учитывая образование, ценности, интересы и другие качества человека. Однако сами по себе программы не могут заменить квалифицированного консультанта, без которого клиенту будет трудно понять, интерпретировать и применить полученную информацию.

Навыки принятия решений формируются также с помощью консультанта. Этот процесс включает в себя:

- сбор и оценку полезной информации;
- разработку альтернативных способов действия и предсказание возможных последствий;
- сужение поля деятельности до плана действий;
- рассмотрение возможности рискованных шагов;

- освоение способов справляться с шоком, вызванным переменами и т. п.

В рамках решения задачи обучения **навыкам, подтверждающим трудоспособность**, необходимо опираться на те нормы и требования, которые разработаны для профессионально-го обучения и профессионального ориентирования.

В частности, в США существуют нормы и указания для начальной, средней/старшей школы и высших учебных заведений. В качестве примера рассмотрим те требования, которые предназначены для учеников начальной школы:

Требования к учащимся начальной школы

Самопознание

Требование 1: знание о важности Я-концепции. Требование 2: умение общаться с другими.

Знания о профессии и обучении

Требование 3: осознание важности роста и изменения.

Требование 4: осознание преимуществ успешного обучения.

Требование 5: осознание взаимосвязи работы и обучения.

Требование 6: умение понимать и применять профессиональную информацию.

Требование 7: осознание важности ответственности и хороших рабочих привычек.

Требование 8: осознание соотношения работы и общественных интересов.

Планирование карьеры

Требование 9: понимание того, как принимаются решения.

Требование 10: осознание взаимосвязи жизненных ролей.

Требование 11: осознание разнообразия профессий и различия женских и мужских ролей.

Консультанты по вопросам профессионального обучения определяют способы повышения успешности ученика (студента) в освоении профессии и обеспечивают его (с помощью современных информационных средств) той информацией, которая необходима для осуществления правильного выбора.

Дистанционное психологическое консультирование. Когда мы говорим о дистанционном консультировании, то, в

первую очередь, имеем в виду *консультирование с помощью письменного послания* (скриботерапия), *консультирование по телефону* и *с помощью Интернета*.

Кратко охарактеризуем каждую из этих разновидностей дистанционного консультирования.

Консультирование с помощью письменного послания (скриботерапия: от лат. *scribo* — писать, *therapia* — лечение). Эта разновидность дистанционного консультирования иначе может обозначаться как «психотерапевтическое письмо», «психотерапевтическая переписка», «письменная психологическая помощь», «терапия домашней перепиской с врачом», «терапия письмом» и т. п. Собственно в названии и отражена вся суть данной разновидности дистанционного консультирования.

К позитивным сторонам такого консультирования можно отнести то, что написанное человеком письмо дает достаточно большую информацию о нем. Обычно здесь подробно представлена предыстория и сам процесс психологической проблемы, основные побудительные причины, мотивы, действия разных лиц и характер взаимодействия человека с ними. Письма иногда раскрывают проблемы клиента, его личность гораздо больше, чем единичный телефонный контакт или очная консультация.

Данная разновидность дистанционного консультирования позволяет использовать достаточно большой арсенал традиционных способов работы консультанта:

- проективные техники;
- анализ продуктов деятельности (рисунков, стихотворений, прозаических произведений клиентов и т. п.);
- анализ графических показателей самого письма (характер почерка, его неровность, разные размеры букв и т. п.), что позволяет получить дополнительную информацию об эмоциональном состоянии клиента, о некоторых его психических свойствах.
- контент-анализ и др.

Если выделять потенциальные преимущества консультирования письмом, то можно отметить следующее:

- здесь всегда есть время для обдуманного и взвешенного ответа;

- такой способ усиливает рефлексивный анализ своей проблемы у клиента, так как ему многое надо выразить немногими словами, лаконично и понятно;
- на каждое письмо клиента ответ могут дать несколько консультантов, что побуждает клиента к самостоятельному выбору, делает его более свободным в принятии решения относительно своей жизни.

В то же время, применение данной разновидности дистантного психологического консультирования имеет ряд ограничений:

- здесь нет прямой информации о невербальных проявлениях клиента в тот или иной момент его поведения;
- невозможно напрямую зафиксировать неконгруэнтность поведения и вербальных сообщений;
- затруднена рефлексия консультантом своих собственных действий. Особенно в тех случаях, когда он остается вообще без какой-либо обратной связи со стороны клиента;
- невозможно осуществить прямое и необходимое в данный момент действие.

Если выделять основные трудности, возникающие при консультировании письмом, то можно отметить следующее:

- ♦ текст, написанный клиентом, далеко не всегда содержит более или менее значительную часть информации, необходимую для формулирования и проверки консультативных гипотез. У консультанта может возникнуть соблазн домыслить эту информацию и написать клиенту ответ. В таком случае консультантам рекомендуется поделиться с клиентом своими затруднениями и запросить необходимую информацию;
- ♦ время между написанием письма клиентом и ответом психолога может быть настолько значительным по протяженности, что описанная на момент написания письма ситуация может существенно измениться;
- ♦ специфика условий жизни в разных концах нашей необъятной страны может быть недоступна для понимания консультанта, он может не знать всех реалий контекста описываемой в письме ситуации, тех реальных обстоятельств, в которых живет его респондент, что

существенно ограничивает возможности адекватного и эффективного ответа.

В целом можно сказать, что данная разновидности дистантного психологического консультирования может быть эффективной как начальное звено психологической помощи клиенту, предполагающее дальнейшую возможность встречи лицом к лицу.

Телефонное консультирование имеет свою особую историю.

Во-первых, оно стало возможным только с момента массового распространения телефонной связи. Как средство дистантной психологической помощи оно стало активно распространяться в разных странах в период между 40–50-ми годами XX века. Но наибольшую популярность телефонное консультирование приобрело только в 70–80-е годы прошлого столетия. Телефонное консультирование (служба «Телефон доверия») официально возникло в России сравнительно недавно — в 1982 году, но к 1991 году такую услугу уже оказывали 25 учреждений. Сегодня такая услуга есть практически во всех службах, занимающихся оказанием помощи людям (служба спасения, медицинской и социальной помощи, психологических центрах и т. п.)

Во-вторых, этот вид консультирования, как правило, рассматривается как средство экстренной помощи. Изначально данный вид дистантной психологической помощи применялся в суицидальных центрах. Но по мере исследования его возможностей он стал применяться и в других учреждениях, оказывающих помощь людям. Основная тенденция его распространения проявилась в том, что телефонное консультирование стало применяться для оказания помощи различным группам населения, более всего нуждающимся в оперативной и эффективной поддержке. Так возникли различные «телефоны доверия»: для подростков, для пожилых, для одиноких и т. п.

Со временем определились и основные принципы организации телефонного консультирования как «телефонов доверия»:

- 1) принцип включенности в структуру определенной службы (медицинской, социальной, психологической,

спасения и т. п.). Это позволяло дифференцировать круг решаемых задач и подчинять их общим целям системы, в которую был включен «телефон доверия»;

- 2) принцип территориальной автономии. Опыт работы телефонного консультирования показал, что оно дает больший эффект, если это подразделение службы расположено территориально отдельно от других подразделений, но недалеко от мест частого (возможного) пребывания потенциальных клиентов (недалеко от центров досуга молодежи, от церквей, дискотек, магазинов и т. п.);
- 3) принцип абсолютной анонимности как гарантия высокой безопасности клиента и консультанта;
- 4) принцип невмешательства в судьбу клиента без его согласия и готовности (кроме случаев прямой опасности для жизни клиента);

Главная функция работника службы телефона доверия состоит в том, чтобы оказывать психологическую помощь тем людям, которые обратились в их службу со своими проблемами.

Основными принципами непосредственной работы телефонного консультанта являются:

- 1) постоянная доступность (люди, которые нуждаются в помощи, должны иметь возможность получить ее в любое время суток);
- 2) анонимность звонка (звонящий имеет право не называть свое имя);
- 3) уважение по отношению к звонящему (абонент принимается таким, какой он есть; любые формы давления на клиента со стороны консультанта абсолютно недопустимы);
- 4) защита звонящего (поэтому консультантами являются люди, прошедшие специальный отбор и профессиональную подготовку, обязанные постоянно повышать свою квалификацию).

Особенности работы консультанта, оказывающего психологическую помощь с помощью телефона, заключаются прежде всего в следующем:

- а) основной способ оказания такой помощи ограничен только вербальным контактом;

- б) работа ситуативна, т. е. консультант всегда находится в неопределенности как по поводу возможного начала, так и по поводу окончания контакта с клиентом.

В связи с последним, следует отметить, что именно поэтому работа консультанта, оказывающего психологическую помощь с помощью телефона, в основном построена на принципах краткосрочной интенсивной терапии и включает в себя следующие этапы:

- 1) начало и закрепление контакта;
- 2) оперативное определение степени серьезности проблемы клиента и возможного реального времени для ее позитивного решения;
- 3) закрепление позитивного отношения и создание основ для будущего контакта, для продолжения работы;
- 4) непосредственная помощь в решении проблемы;
- 5) усиление позитивных сторон процесса решения проблемы, собственно коррекционная работа;
- 6) совместная работа по определению плана перспективных действий, направленных на преодоление имеющихся психологических трудностей;
- 7) заключение: эмоциональная поддержка, косвенная суггестия уверенности.

Опыт работы телефонного консультирования в структуре разных служб показывает, что чаще всего в службу телефонной консультации обращаются женщины, особенно одинокие. Кроме того, много звонят подростки и пожилые одинокие люди. Звонки от мужчин поступают значительно реже. Иногда звонят и маленькие дети.

Круг проблем, с которыми обращаются абоненты, весьма широк: это проблемы в личной жизни, семейные неурядицы, попытки суицида, проблемы с наркотиками, алкоголем, безработица, неприятие себя (особенно в подростковом возрасте). Зачастую люди хотят просто выговориться или спросить совета. Кроме того, часто звонят люди с психическими заболеваниями.

Формы обращения, затрудняющие прямую работу консультанта с клиентом, обычно выглядят следующим образом:

- молчаливое обращение. Клиент долго молчит и не решается вступить в контакт. Основная задача консультанта в такой ситуации — найти язык, с помощью

которого возникнет контакт. Например. Специалист может предложить клиенту отвечать стуком на его вопросы: согласен (да) — один стук по трубке; не согласен (нет) — два стука и т. п.;

- замаскированное обращение. Здесь клиент вступает в контакт, но не от своего имени, а вроде как посредник между нуждающимся в помощи (его другом, родственником и т. п.) и консультантом. Консультант в таких случаях обычно вынужден соглашаться с такой позицией звонящего и работать вроде как через посредника;
- «суицидальный звонок». Сам по себе факт звонка означает, что звонящий еще не готов к суициду и обратился к консультанту как средству «последней надежды», чтобы он его спас, помог выйти из ситуации, в которой сейчас находится клиент.

Основным профессиональным **средством** психолога в такой службе является *беседа* с абонентом.

Длительность беседы с абонентом не ограничена (от пары минут до нескольких часов) и зависит исключительно от клиента, который может прекратить беседу, как только захочет. Очевидно, что у психолога такой возможности нет, несмотря на то, что некоторые звонки бывают весьма неприятными (иногда, например, телефон доверия воспринимают как аналог службы секса по телефону).

Зачастую разговор для психолога начинается с того, что нужно просто-напросто успокоить клиента, который бывает не способен сформулировать проблему, по поводу которой он звонит. Иногда этой цели посвящается весь разговор. В то же время, в некоторых случаях звонок по телефону доверия является для человека последней попыткой найти помощь, и в такие моменты от психолога требуются умелые и решительные действия, которые зачастую могут предотвратить трагедию: психологу необходимо найти единственно правильные слова, успокоить клиента, заставить его задуматься о том, что он собирается сделать, наконец, просто отговорить его от совершения самоубийства.

В принципе, консультанты стараются не давать каких-либо советов, касающихся жизни абонента. С другой стороны, консультант может предложить абоненту обратиться в служ-

бы, которые специализируются на более узком круге проблем и могут подробнее разобраться в проблемах звонящего.

Психолог может назвать свое имя, и иногда, если абонент повторно обращается в эту же службу, он просит соединить его с тем же человеком, с которым он разговаривал в прошлый раз. Обычно у каждого работника телефона доверия есть несколько «постоянных клиентов», которых они «ведут» на протяжении длительного времени.

Важно понимать, что личные встречи с клиентами не входят в круг профессиональных обязанностей телефонных консультантов, хотя им это и не запрещается. Если психолог решит провести такую встречу (что, правда, случается весьма нечасто), то она будет просто частью его личной жизни в свободное от работы время.

Обычно работники службы телефона доверия работают по бригадной системе. Бригада состоит из 5–6 человек, и ее состав не меняется на протяжении долгого времени. В бригаде должен быть не только психолог, но и психиатр, и специалист по детской психологии. Благодаря этому можно «передавать» звонок от одного специалиста к другому в зависимости от специфики проблем клиента (хотя с людьми с ярко выраженными психически расстройствами стараются все же не говорить долго). Кроме того, работники одной бригады при необходимости оказывают друг другу психологическую помощь.

Режим работы в таких службах приблизительно следующий: бригада работает 12 часов, потом 24 часа отдыхает, затем работает еще 12 часов, после чего отдыхает в течение трех дней.

Условия работы предполагают отдельное, изолированное помещение, в котором, помимо собственно телефонного аппарата и кресла, находятся:

- 1) зеркало, расположенное напротив кресла (для того, чтобы консультант мог отслеживать свое поведение и эмоциональные реакции во время разговора);
- 2) спальное место (так как провести все 12 часов сидя даже в удобном кресле весьма сложно).

Кроме того, у работников службы есть комната отдыха и кухня, которая служит местом сборов и общения.

Специфика работы по оказанию психологической помощи с помощью телефона, диктует и определенные требования к личности будущего специалиста. В частности, среди обязательных критериев отбора сотрудников для «телефонов доверия», указывают следующие:

- 1) возраст (желательно, чтобы это был психологически зрелый человек);
- 2) состояние здоровья (исключаются люди с заболеваниями, которые в любой момент могут вывести человека из рабочего состояния — астма, сердечно-сосудистые заболевания, эпилепсия и т. п.);
- 3) качества голоса и речи (тембр, отсутствие дефектов речи, богатство средств выражения и т. п.);
- 4) личностные качества (отсутствие акцентуаций характера, эмоциональная устойчивость и т. п.).

Среди личных качеств, необходимых человеку для работы в службе телефонного консультирования, прежде всего, необходимо назвать следующие:

- умение выслушать абонента;
- вежливость;
- терпимость;
- коммуникабельность.

Сегодня бóльшую часть работников телефонов доверия, как показывает статистика, составляют женщины, причем среди них довольно большой процент составляют пожилые люди с богатым жизненным опытом. Мужчин существенно меньше. Важным преимуществом этой профессии является то, что в ней могут работать люди с физическими недостатками (например, слепые).

В то же самое время профессиональная квалификация является неременным условием работы на телефоне доверия: там обычно работают только люди с психологическим и медицинским образованием, причем в последнее время существует мнение, что в телефонном консультировании должны работать только клинические психологи. Однако зарубежный опыт показывает, что достаточно эффективными могут быть и волонтеры без специальной предварительной подготовки.

Для работников этой профессии главными мотивирующими факторами являются:

- желание работать с людьми;
- возможность помогать им, в то же время не слишком сближаясь с ними из-за отсутствия прямого визуального контакта;
- удобный для многих график работы;
- большое разнообразие (в службу телефонного консультирования обращаются очень разные люди с разными проблемами).

Для многих, особенно для пожилых людей, это также возможность компенсировать недостаток общения в обычной жизни.

Одной из основных проблем тех психологов, которые специализируются именно в этой области, является то, что специально телефонному консультированию нигде не учат, за исключением отдельных платных курсов. Поэтому работникам телефона доверия приходится опираться на свое базовое психологическое образование, на свои знания по клинической психологии и общей психотерапии. В настоящее время существенно помогает то, что уже издано определенное количество специальной литературы по этой тематике и есть информация в Интернете.

Если в целом оценивать эту разновидность дистанционного консультирования, то можно отметить следующее:

1) *преимущества:*

- сведение до минимума интерферирующих влияний (дорога, помещение, регистраторы, внешность консультанта и так далее);
- доступность для любой категории нуждающихся в психологической помощи, неограниченная возможность повторных обращений;
- экономичность (доступно по деньгам);
- высокий уровень анонимности;
- гарантии безопасности консультанта;
- экстренность, своевременность оказания помощи.
- оптимальные условия для снижения тревоги, влияния различных комплексов;
- оптимальные условия для снижения влияния негативных атрибуций, возникает тенденция к взаимной идеализации, что повышает значимость информации

психолога для клиента, а консультанту помогает в принятии клиента;

- максимальные возможности для разграничения личных и профессиональных отношений;
- позволяет выполнять просветительские функции;
- позволяет эффективно работать с подростками и молодежью, комплексуемыми по поводу своей внешности; выводить людей, не покидающих своей квартиры из кризисных состояний; выполнять функции отбора людей, которым можно помочь только при непосредственной встрече;
- может выполнять также функцию охраны помещения, использоваться для оперативной координации различных вопросов внутри организации.
- может быть эффективной формой мониторинга эмоционального состояния сообщества.

2) недостатки и проблемные области:

- невозможно избавиться от людей, использующих данный вид контакта не по назначению («шутники», люди с неадекватной мотивацией и т. п.);
- высокие и очень специфические требования (по сравнению с работой при непосредственном контакте) к специалисту;
- трудность контроля клиента, его состояний и т. п.;
- малая насыщенность важной для личности консультанта обратной связи, что может служить причиной «профессионального выгорания» консультанта;
- высокий риск деформации социальной перцепции, Я-концепции, и сужения реального включения в разнообразные социальные связи у консультанта вследствие интенсивных нагрузок, связанных с напряженным и глубоким межличностным общением только на работе.

Иные особенности характерны для **консультирования с помощью Интернета**.

С помощью так называемого *online-консультирования* могут решаться следующие задачи:

- предоставление психологической информации, имеющей непосредственное отношение к заявленной клиентом проблеме;

- преодоление страха перед обращением к психологу или психотерапевту лично (*online-консультирование* нередко становится промежуточным этапом перед очной консультацией);
- получение эмоциональной поддержки;
- эмоциональное отреагирование и рациональное осмысливание проблемной ситуации;
- расширение картины мира и изменение взгляда на свою проблему благодаря знакомству с проблемами других людей, описанными на том же сайте;
- получение обратной связи, прежде всего, от психолога, а также и от участников форума;
- получение непсихологической информации, полезной для решения проблемы «на уровне действия» (адреса учреждений, порядок решения каких-то вопросов, рекомендации и т. д.);
- расширение круга общения: сначала в Сети, а потом, в отдельных случаях, в *offline* — в реальной жизни;
- получение опыта коммуникации (пусть даже сетевой).

При сопоставлении психологического консультирования *offline* и *online*, главным преимуществом первого по сравнению со вторым является, безусловно, наличие невербальной коммуникации между консультантом и клиентом.

Если в целом оценивать эту разновидность дистанционного консультирования, то можно отметить следующее:

1) преимущества:

- возможность посылать и получать сообщения в любое время суток;
- общение с психологом-консультантом напрямую без каких-либо посредников (помощников, родственников, сотрудников, коллег и т. д.);
- письменная форма изложения, побуждающая использовать больше вербально-логической информации, осмысливать ситуацию еще на стадии ее изложения;
- возможность обдумывать и составлять свое сообщение столько времени, сколько хочется;
- автоматическое сохранение записи коммуникаций (в папках с отправленными письмами, в разделах «history» и т. д.), что открывает возможность обратиться к ним

позже для самостоятельного анализа или анализа совместно с консультантом;

- ощущение себя менее зажатым и скованным, более раскрепощенным, чем при личном общении с психологом (вероятно, это верно лишь для личностей некоторых характерологических типов);
- конфиденциальность: доступ к почтовому ящику или странице форума может осуществляться только после регистрации и ввода персонального логина и пароля.

2) *недостатки и трудности:*

- отсутствие у психолога-консультанта невербальной информации о клиенте. Это обстоятельство затрудняет каждый этап работы, а некоторые процедуры, например применение большинства диагностических методик, делает просто невозможным;
- консультант не видит невербальной обратной связи от клиента, не слышит паравербальных компонент коммуникации. Также консультант не имеет возможности использовать собственные невербальные и паравербальные ресурсы для построения эффективной коммуникации, для выражения эмпатии и сопереживания, для более экспрессивного общения с клиентом.

Все это в целом не дает возможности клиенту полноценного принятия и поддержки со стороны консультанта.

К существенным недостаткам сетевого консультирования можно отнести все виды чисто технических проблем:

- ♦ вероятность потери или несанкционированного уничтожения электронного письма;
- ♦ прекращение возможности доступа пользователя (как клиента, так и консультанта) к форуму или другим средствам сетевой коммуникации по вине провайдеров.

Также к «минусам» online-консультирования относится вероятность не соблюдения конфиденциальности со стороны провайдеров или администрации интернет-ресурсов, не говоря уже о возможности хакерского «взлома».

Сюда же относится наличие определенного уровня владения интернет-технологиями, а также вообще наличие соответствующих условий для выхода в Сеть в данном населенном пункте России.

Специалисты отмечают ряд условий, при которых гарантируется безопасность и возможность эффективной помощи:

- информирование клиента о возможных технических сбоях, ведущих к потере сообщений клиента или консультанта;
- о возможном нарушении конфиденциальности (хакерами, провайдерами интернет-услуг и т. д.);
- информирование клиента о возможных недоразумениях из-за отсутствия невербальной информации о клиенте;
- информирование клиента о допустимом интервале времени получения ответа от психолога;
- информирование клиента в вопросах стоимости услуг, способе оплаты, продолжительности работы, оценке результата;
- клиент должен иметь возможность узнать настоящее имя консультанта и информацию о его квалификации (о дипломах, свидетельствах, научных степенях, лицензиях, сведениях о дополнительном обучении и т. п.), а также рабочий телефон консультанта;
- клиент должен быть информирован о возможности (или невозможности) личной консультации.

Сетевой характер консультирования требует также уточнить границы компетентности консультанта следующим образом:

- 1) консультант должен отказаться от предложения своих услуг в режиме online в том случае, если бы он отказался бы работать над данной проблемой лично (т. е. offline) из-за ее выхода за пределы границ своей профессиональной компетентности.
- 2) консультант должен отказаться от предложения своих услуг в режиме online, если он понимает, что в таком режиме он не сможет помочь клиенту.

Групповое консультирование посредством Интернета — форум или конференция, отдельная веб-страница, на которой зарегистрированные пользователи могут выкладывать (публиковать) свои тексты: описание своей ситуации, личное мнение по обсуждаемой проблеме, ответы на вопросы и т. д. Обсуждение происходит при участии ведущего — пси-

холога, который может задавать тему дискуссии, высказывать свое мнение относительно конкретных ситуаций, а также реагировать на реплики участников форума, т. е. выполнять функцию модератора.

Групповое консультирование посредством Интернета комфортно следующим группам клиентов:

- 1) кому сложно участвовать в очной психотерапевтической группе из-за личностных особенностей, характерологических трудностей, однако есть необходимость в групповой работе, прежде всего связанной с психотерапевтической поддержкой группы. (наиболее частые личностные акцентуации (выраженные подчас до уровня пограничных состояний) — психастения; шизоидность; дезадаптированность истероидность; интроверсия);
- 2) кто опасается неполной конфиденциальности при очной групповой работе;
- 3) кто не может попасть в группу конкретного специалиста в силу каких-либо причин: удаленности проживания, стоимости очной работы, инвалидности, семейных обстоятельств и т. д.

Групповое online-консультирование имеет некоторые те же самые преимущества перед индивидуальной работой, как и в offline, в частности, высказывание участниками различных точек зрения позволяет анализировать проблемы более детально и объективно, чем при переписке с консультантом. «Участники являются друг для друга своего рода «ко-терапевтами», но в то же время каждый работает по личному графику и во время работы пребывает «наедине с самим собой» (Н. Наричин, 2004).

Все вышеизложенное приводит к выводу о том, что *online-консультирование наиболее эффективно для первого контакта клиента с психологом-консультантом*. Именно в такой ситуации максимально «работают» преимущества и «сильные» стороны сетевой коммуникации, о которых подробно говорилось выше, и в меньшей степени проявляются ее «слабости»¹.

¹ Психология и психотерапия в Сети // Шабшин И. О психологических феноменах и особенностях коммуникации посредством Интернета / http://zhurnal.lib.ru/s/shabshin_i_i/internet.shtml

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ И ПОДГОТОВКИ КОНСУЛЬТАНТОВ

Нормативная и процессуальная составляющие консультационного процесса

Опыт консультативной работы, отраженный в разнообразных монографиях, статьях и популярных изданиях, показывает, что одними из важных моментов, обеспечивающих условия продуктивности работы, является **организационная составляющая консультативного приема**. В нее входят *формальные и процессуальные компоненты*. К формальным относятся *нормативно-правовые основания*, а к процессуальным — *структурную организацию* самого процесса.

Самым общим основанием подготовки и организации процесса консультирования является **нормативно-правовая база**, отраженная в различных законах, положениях, приказах и других документах («Всеобщая декларация прав человека», «Конвенция о правах ребенка», «Конституция РФ», «Закон РФ О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании», «Закон об образовании», «Закон о правах потребителя», специальные нормативные акты ведомственного или межведомственного характера и т. п.).

Вопросы подготовки и организации психологического консультирования связаны также с решением проблем **структуры процесса консультации**. Можно сказать, что каждый из авторов учебных пособий в той или иной форме касается этих вопросов. Одни рассматривают их в контексте анализа собственно процесса, выделяя в нем определенную

последовательность, алгоритм проведения, движения к цели. Другие, обозначают их просто как «технические этапы». Третьи, рассматривают их в контексте вопроса о структуре психологического консультирования как «эkleктическую модель» стадийности процесса.

В любом случае речь идет об условном выделении значимых для процесса «точек прохождения», которые каждый специалист определяет в соответствии со спецификой профессиональных задач, что позволяет ему осуществлять профессиональную рефлексию. В этом смысле любая модель структуры процесса не отражает всех особенностей и возможных ситуаций при проведении консультирования. Важно понимать, что схемы, модели дают только возможность общего понимания хода консультирования, но *не определяют его эффективность*.

В специальной и учебной литературе приводится множество вариантов понимания последовательности протекающего процесса консультирования.

Примером таких условных схем могут быть нижеследующие представления о структуре самого процесса консультации.

1. «...условно беседу консультанта с клиентом можно разделить на четыре этапа: 1) знакомство с клиентом и начало беседы; 2) расспрос клиента, формулирование и проверка консультативных гипотез; 3) коррекционное воздействие; 4) завершение беседы»¹.

2. «Технические этапы психологического консультирования:
- установление контакта профессионального консультирования;
 - предоставление пациенту возможности выговориться...;
 - предоставление пациенту эмоциональной поддержки и информации о позитивных аспектах его проблемной ситуации;
 - совместная с пациентом переформулировка проблемы;
 - заключение динамического контракта...;
 - формирование регистра возможных решений проблемы...;
 - выбор оптимального решения...;

¹ Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М., 1994. С. 19.

- закрепление мотивации и планирование реализации выбранного решения...;
- завершение консультирования с предоставлением пациенту права повторного обращения...»¹

3. Авторы пособия «Психологическое консультирование подростков-инвалидов», опираясь на своеобразие содержания работы с данной категорией консультируемых, выделяют 6 этапов (блоков): подготовка; установление контакта и доверительного диалога; исследование ситуации; постановка цели; поиск решений; подведение итогов. При этом авторы подчеркивают, что «...выделенные этапы могут служить лишь одним из оснований профессиональной рефлексии психолога»².

4. Колпачников В. В. в своей учебной программе выделяет 4 основных этапа — начальный; этап расспроса клиента; этап оказания психологического воздействия; заключительный этап³.

5. Меновщиков В. Ю. связывает стадийность процесса консультирования со структурой основного метода — интервью. Пытаясь показать общее и особенное у разных авторов (Г. Хэмбли, Р. Мэй, Г. С. Абрамова) рассматривающих особенности собственно процесса психологического консультирования, он приводит сравнительную таблицу, которая позволяет ему ограничиться выделением четырех стадий: установление контакта — исследование и осознание задачи; перебор гипотез; решение; выход из контакта⁴.

6. Бондаренко А. Ф. приводит свое представление об этапах психологической помощи во всех разновидностях, включая консультирование. В частности, он выделяет 4 основных этапа — начальный (этап вхождения в ситуацию психологической помощи); этап действия и проживания ситуации психологической помощи; этап вхождения в новый опыт; этап вхождения в повседневность с обогащенным новым опытом⁵.

¹ Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб., 1998. С. 414–415.

² Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Под ред. И. В. Кузнецовой. Ярославль, 1996. С. 52–53.

³ Колпачников В. В. Общее введение в индивидуальное психологическое консультирование // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 35–36.

⁴ Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. М., 1998. С. 52–55.

⁵ Бондаренко А. Ф. Психологическая помощь: теория и практика. М., 2000. С. 51–53.

7. Авторы пособия «Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство» приводят пример пятишаговой модели консультирования, в которой выделяются следующие этапы:

- взаимопонимание/структурирование. «Привет!»;
- сбор информации. Выделение проблемы, идентификация потенциальных возможностей клиента. «В чем проблема?»;
- желаемый результат. К чему хочет прийти клиент? «Чего вы хотите добиться?»;
- выработка альтернативных решений. «Что еще мы можем сделать по этому поводу?»;
- обобщение. Переход от обучения к действию. «Вы будете делать это?»¹.

Представленная в Приложении 2 таблица дает возможность понять не только функции и цели каждой из указанных в примере 7 стадий, но и культурные и индивидуальные проблемы, возникающие на каждой из них.

Итак, можно говорить о том, что место и роль консультирования в рамках психологической практики, определяется профессиональным мировоззрением исполнителя и тем документом, который создает нормативно правовое пространство этой работы (например, Уставом учреждения, в котором работает специалист). Здесь следует отметить, что профессиональную ответственность за качество и результат своей деятельности, психолог-практик несет не только перед своей совестью, но и перед профессиональным сообществом, к которому он принадлежит. Эта сторона психологической практики, как правило, отражается в профессиональных этических кодексах².

Завершая обсуждение выделенного вопроса, выделим то представление о месте и роли консультирования, которое

¹ Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. М., 2000. С. 44..

² Подробнее об этом см. в следующем разделе данной части пособия и в таких источниках как, например: Этический кодекс Российского Психологического Общества (РПО); Этический кодекс психолога-консультанта; Этический кодекс психолога-консультанта в области индивидуального и семейного психологического консультирования и др.

сформулировано в контексте нашего видения решения проблем практической психологии в образовании¹.

Важно отметить, что рассмотрение психопрофилактики как системообразующего элемента деятельности практического психолога образования не исключает и не принижает значения других видов работ. В контексте такой работы они выступают как структурные элементы и средства психопрофилактики, что изменяет их направленность. В частности, *консультирование* при таком понимании направлено на совместное с профессиональными воспитателями, родителями или детьми взаимодействие, которое позволяет выявить и прояснить определенные особенности поведения ребенка или группы детей. Это, в свою очередь, создает возможности своевременного предупреждения и/или преодоления неблагоприятных тенденций в состоянии и динамике их психологического здоровья, обеспечения психологического благополучия в развитии личности.

Организация и проведение психологического консультирования могут проходить в специфических условиях. Здесь следует отметить ситуации, требующие специальной подготовки, например, где клиентом выступает человек, ребенок с особыми условиями развития. При подготовке к такой консультации необходимо точно знать, какие трудности, барьеры объективно ждут вас при встрече с таким клиентом. В частности, при работе с детьми-инвалидами выделяется следующее:

«При работе с инвалидами для психолога очень высок риск угодить в «ловушки», расставленные его же чувствами, мотивами, не до конца осознанным пониманием своей задачи»²

Именно поэтому, при обсуждении основных вопросов консультирования не избежать обсуждения такой темы, как условия эффективности этого процесса.

¹ Подробнее об этом см.: Пахальян В. Э. Служба практической психологии в образовании: современное состояние и перспективы развития в России // Магистр. 1999. № 5; Пахальян В. Э. Психопрофилактика и безопасность психологического здоровья детей // Прикладная психология. 2002. № 5–6; Пахальян В. Э. Психопрофилактика в практической психологии образования. М., 2003.

² Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Под ред. И. В. Кузнецовой. Ярославль, 1996. С. 54.

Условия и критерии эффективности консультирования

Проблема разработки критериев и методов эффективности психологического консультирования особо актуальна в следующей ситуации:

- когда в практике интенсивно развиваются различные подходы к оказанию психологической помощи населению;
- когда увеличивается количество учреждений, которые занимаются подготовкой специалистов (по данным МО РФ на 2007 год в стране оказывают помощь детям около 900 различных Центров психолого-медико-социальной помощи);
- когда, как следствие указанного в предыдущем пункте, увеличивается разнообразие и количество специалистов (на коллегии МО РФ в 2000 году называлась цифра 35000 педагогов-психологов, работающих в учреждениях образования России, сегодня эта цифра уже практически удвоена — в 2003 г. — 65 тысяч; в 2007 — 64 тысяч педагогов-психологов¹), что, естественно не может не сказаться на изменении требований к их профессиональной подготовке.

Вопросы эффективности консультирования не всегда выделяются во многих пособиях, монографиях как специальные, т. е. в отдельные параграфы, разделы и т. п. Однако они постоянно рассматриваются в различных контекстах, как обязательная составляющая проблемы организации и успешного, эффективного осуществления процесса консультирования

В контексте обсуждаемой проблемы нельзя не выделить такую важнейшую составляющую эффективности, как **требования к консультанту**. Этот вопрос занимает особое мес-

¹ Федотова Т. Ю. Служба практической психологии образования: проблемы организации и управления на современном этапе // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV национальной научно-практической конференции. М., 2007. С. 428–430..

то в связи с тем, что предметом анализа является личность специалиста. Условно здесь можно выделить три основные составляющие:

- 1) требования к психологическим особенностям личности консультанта;
- 2) требования к профессиональной подготовке консультанта;
- 3) этические требования.

Анализ известных подходов к решению данной проблемы, показывает, что ряд авторов «прямо» не выделяют эту проблему. Другие — также специально ее не рассматривают, не выделяют данный вопрос как отдельный, но он постоянно включен у них в контекст обсуждения других, более общих проблем.

В частности, в книге «Психотерапия» (под ред. Б. Д. Карвасарского), проблеме критериев эффективности посвящен отдельный параграф, в котором выделены и показаны:

- 16 предпосылок их решения;
- условия, которым должны удовлетворять критерии эффективности;
- специфика оценки эффективности при решении разных профессиональных задач и т. п.¹

В работе А. В. Махнач, посвященной жизненному опыту и выбору специализации в психотерапии, отмечается, что личность психолога-консультанта рассматривается почти во всех теоретических системах как важнейшее и необходимое условие профессиональной деятельности. Автор статьи обращает внимание на то, что в различных психотерапевтических концепциях (А. Адлер, К. Уитакер, Р. Мэй, К. Роджерс, В. Сатир, Дж. Морено и др.) выделяются разные качества личности специалиста, влияющие на эффективность оказания психологической помощи. Условно выделяются разные «модели», с помощью которых определяются наиболее значимые качества специалиста: компонентная, структурная, динамическая, прогностическая. Здесь же приводятся данные о той или иной роли различных факторов в становлении личности консультанта. В частности, о влиянии родительской семьи, личных

¹ Психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб., 2000. С. 24–129.

ценностей и жизненной философии, событий собственной жизни клинического опыта, образования. Отмечается, что влияние пяти переменных (клинический опыт, ценности, базовое образование, дополнительное образование, жизненный опыт) на выбор теоретической ориентации психотерапевта примерно одинаково¹.

Обобщая все, что представлено в различных источниках, выделим те основные моменты, те требования к консультанту и его подготовке, которые в той или иной форме отмечает большая часть авторов, и, которые важны для эффективного проведения консультирования:

- место и роль консультанта во многом определяется его профессиональными воззрениями, теоретическими позициями, личными качествами и ожиданиями клиента;
- среди важнейших ролевых функций консультанта выделяют такие, как атмосфера доверительности и психологической безопасности, безусловного принятия, взаимоактивность и стремление к самоактуализации;
- качества личности консультанта являются наиболее важным фактором (например, в сравнении с уровнем знаний, навыков) обеспечивающим успешность процесса психологической помощи;
- перечень качеств личности «эффективного» консультанта варьируется в зависимости от сферы и требований конкретной профессиональной деятельности;
- содержание профессиональной подготовки консультанта определяется специально разработанными учебными программами, подготовленными в соответствии с законами, образовательными стандартами конкретного социокультурного пространства, но в любом случае предполагает решение личных проблем самого консультанта.

Картина будет неполной, если мы будем выделять только то, что объединяет разных авторов. Для объективности и полноты представлений необходимо видеть и специфичес-

¹ Махнач А. В. Жизненный опыт и выбор специализации в психотерапии // Психологический журнал. 2005. Том 26. № 5. С. 86–97..

кое, особенное в подходах к пониманию проблемы требований к консультанту.

В частности, это выглядит следующим образом.

1. *Бондаренко А. Ф.* рассматривает требования к личности консультанта в контексте проблемы *прогноза перспективы профессиональной деятельности*. Он пишет:

«...Из оценки прогноза нельзя исключить личность самого психолога-консультанта, у которого могут быть свои общие и специфические ограничения. К первым относится, например, уровень подготовки, ко вторым — типология клиентов или проблем, с которыми данный психолог лучше всего справляется («его» клиенты). Значимыми в этом смысле показателями являются: высокий уровень культуры и профессиональной подготовки психолога; сензитивность и способность рефлексии в отношении процессов, происходящих и в нем, и в клиенте; личностная емкость, жизнелюбие и способность к партнерству с данным клиентом; сбалансированность и удовлетворенность собственных базисных ценностей (финансовых и сексуальных в том числе); способность и умение выдерживать превратности работы с данным личностным типом клиента (удары по самолюбию, интенсивность сопротивления или переноса, притворства и т. п.), физическое, психическое и личностное здоровье психолога (от чувства юмора и знания собственных ограничений до адекватной энергетике и отсутствия или компенсированности невротических потребностей и черт)¹.

2. Проблема эффективности психологического консультирования может рассматриваться и в *контексте структуры собственно процесса*. При этом отмечается, что общие правила и установки консультанта, структурируют процесс консультирования и делают его эффективным. Среди перечисляемых правил и установок соответствующее место занимает следующее утверждение: «Эффективное консультирование — это процесс, который выполняется *вместе* с клиентом, но не *вместо* клиента»².

¹ *Бондаренко А. Ф.* Психологическая помощь: теория и практика. Киев, 1997; М., 2000. С. 57–58.

² *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования. М., 1999. С. 21.

Вопросы эффективности консультирования рассматриваются также еще в ряде специальных зарубежных и отечественных работ по вопросам организации, определения основного содержания работы специалистов-консультантов. Выделяя тему «Консультант», некоторые исследователи, практики и авторы особое внимание обращают на такие аспекты как:

- роль и место в системе помощи людям;
- личность;
- квалификация;
- система ценностей;
- особенности подготовки;
- профессиональные деформации, «издержки производства»¹.

В ряде работ, в частности, отмечается, что критерием профессиональной зрелости и творчества являются:

- «...выработка индивидуального консультативного стиля как результата интеграции осмысленных профессиональных знаний и умений, практического опыта и личностных свойств консультанта»².
- личная и социальная зрелость как процесс³.

Требования к консультанту рассматриваются и через ситуацию экспертизы его работы, где эксперты обращают внимание на характеристики соответствия его работы задаче другого человека.

В частности, Г. С. Абрамова выделяет в ситуации экспертизы такие критерии неэффективной работы как:

- психолог не способен быть внимательным, прерывает клиента, пропускает важную информацию;

¹ См. например, *Бондаренко А. Ф.* Психологическая помощь: теория и практика. М., 2000. С. 33–40; *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования. М., 1999. С. 22–43; *Меновщиков В. Ю.* Введение в психологическое консультирование. М., 1998. С. 97–100, и др.

² *Колпачников В. В.* Индивидуальные модели консультативного процесса и психологического здоровья в консультировании // Журнал практического психолога. 1997. № 5. С. 18.

³ *Shneider K.* Therapists personal maturity and therapeutic success: how strong is the link? // The Psychotherapy Patient. 1992. Vol 8. N 3–4. P. 71–91.

- действия психолога неявно неконструктивны, он слишком старается воздействовать на другого человека;
- клиента не слышно или слышно очень мало, вреда ему нет, но психолог реагирует не на клиента, а сам на себя;
- ответы психолога на воздействие клиента равны тому, что говорит клиент. Точное отражение его чувств, пересказ их, резюме ухватывает суть задачи клиента. Самораскрытие психолога может облегчить задачу клиента;
- смысл задачи клиента понят неверно, но через воздействие, все возрастающее по интенсивности, психолог вносит в задачу клиента нечто, облегчающее его состояние;
- у психолога есть навыки внимания и воздействия через эмпатийность и непосредственность;
- высочайший уровень — психолог присоединяется к клиенту, не теряя своей индивидуальности¹.

Вопросы требований к профессиональной подготовке рассматриваются и в контексте такой проблемы как *супервизия*².

Интересный аспект этой проблемы выделяется авторами пособия «Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство» при анализе работ по теории и стилю принятия решения. В частности, выделяя вигильный (сбалансированный, оптимальный) стиль, они приводят наглядные данные, в которых показана картина *стратегии эффективной работы консультанта с клиентом*³.

Здесь же проблема эффективности консультанта связывается с эффективностью применяемых им методов. В представленной в Приложении таблице показана эффек-

¹ *Абрамова Г. С.* Психологическое консультирование. М., 2000. С. 15.

² См. например: *Махнач А. В.* Опыт представления и обсуждения концептов на супервизиях семейных консультантов // Психологический журнал. 2002. Т 23. № 2. С. 100–109; *Меновщиков В. Ю.* Введение в психологическое консультирование. М., 1998. С. 97–98; Психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб., 2000. С. 522–524; и др..

³ *Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэн-Даунинг Л.* Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. М., 2000. С. 57.

тивность тех или иных методов, используемых консультантом в работе с клиентом.:

Другие аспекты и акценты в рассмотрении проблемы требований к консультанту и его подготовке, представлены в следующих высказываниях:

1) «Консультанту не достаточно владеть только конкретной теоретической системой и обучиться соответствующей этой системе процессуальной модели, как это часто представляется устроителям и участникам поспешно организованных курсов обучения психотерапии. Каждая психотерапевтическая теория уже в своих терминах скрыть несет ряд ценностей, которые, собственно, и интегрируют воедино теорию и метод. Эти ценности определяют и жизненную позицию, жизненную философию консультанта, без которой механическое использование метода обращается в манипуляцию в негативном смысле этого термина, делая клиента объектом, а не субъектом консультирования и помощи. В этом смысле консультант не может работать без целостной ценностной теории, которую он реализует в совместной работе с клиентом»¹.

2) «Если продолжить обзор многочисленных источников литературы о свойствах личности, которые необходимы консультанту мы приблизимся к модели ЛИЧНОСТИ ЭФФЕКТИВНОГО КОНСУЛЬТАНТА. ...Речь идет, конечно, о «подвижной» модели, поскольку каждый консультант имеет возможность ее дополнить. Рассмотрим факторы, способные составить основу такой модели. Аутентичность... Открытость собственному опыту... Развитие самопознания... Сила личности и идентичность... Толерантность к неопределенности... Принятие личной ответственности... Глубина отношений с другими людьми... Постановка реалистичных целей... Эмпатия... Обобщая обсужденные выше требования, предъявляемые к личности консультанта, можно утверждать, что эффективный консультант — это прежде всего зрелый человек»².

При работе, где в центре внимания находятся люди с особыми условиями развития, к общим требованиям необходимо добавить и специфические требования к консультанту.

¹ Гулина М. А. Основы индивидуального психологического консультирования. СПб ГУ, 2000. С. 30–31.

² Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М., 1999. С. 27–31.

В частности, авторы пособия «Психологическое консультирование подростков-инвалидов» отмечают, что к консультанту, намеревающемуся работать с детьми-инвалидами, должны предъявляться, как к личностным, так и к профессиональным качествам, следующие требования:

- особая чувствительность по отношению к детям;
- способность чувствовать себя комфортно в ситуациях вынужденного ожидания;
- терпимость к различного рода идеям морального, религиозного, мистического порядка;
- готовность к расширению собственных знаний;
- профессиональное умение работать в русле гуманистической парадигмы.¹

Другая важная сторона проблемы эффективности психологического консультирования — *требования к подготовке специалистов-консультантов*.

Требования к подготовке специалистов-консультантов

В настоящее время в России такие требования представлены, прежде всего, в следующих документах:

- образовательные стандарты подготовки специалистов;
- квалификационные требования и должностные обязанности специалиста;
- программы авторских учебных курсов;
- специальные работы по проблемам профессиональной подготовки и проблемам супервизии.

В государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальностям 02040 «Психология», 022700 «Клиническая психология», 031000 «Педагогика и психология» и др., требования к профессиональной подготовке отражены, в частности:

- 1) в содержании основных задач, соответствующих его квалификации, среди которых выделяется следующая:

¹ Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Под ред. И. В. Кузнецовой. Ярославль, 1996. С. 56–57.

«владеть основными методами... психологического консультирования»;

- 2) в содержании учебной программы предмета «Клиническая психология», который включен в учебный план разных специальностей.

Требования к профессиональному уровню отражены в государственных стандартах подготовки специалиста в квалификационной характеристике выпускника.

Например, по специальности 020400 «Психология» они выглядят следующим образом:

«Объектом профессиональной деятельности специалиста являются психические процессы, свойства и состояния человека, предметом — их проявления в различных областях человеческой деятельности, межличностных и социальных взаимодействиях, способы и формы их организации и изменения при воздействии извне. В соответствии с полученными знаниями, умениями и навыками специалист готов участвовать в решении комплексных задач в системе народного хозяйства, образования, здравоохранения, управления, социальной помощи населению и может осуществлять следующие виды профессиональной деятельности:

- диагностическую и коррекционную;
- экспертную и консультативную;
- учебно-воспитательную;
- научно-исследовательскую;
- культурно-просветительную».

Ранее мы уже отмечали следующее:

- консультирование не входит в число основных видов деятельности ни «психолога», ни «педагога-психолога», но психологическое консультирование как учебный предмет они должны знать;
- основное содержание вопросов, относящихся к специфике психологического консультирования включено только в учебную программу подготовки специалистов по специальности 03100000 как дисциплина предметной подготовки «Психологическое консультирование». Здесь выделены только такие вопросы как: «Теоретические основы психоконсультирования. Цели и задачи психоконсультирования. Структурные компо-

ненты психологического консультирования. Этапы и фазы консультирования. Техники и методы консультирования. Этика практического психолога. Групповые и индивидуальные формы работы»;

- по специальности 02040 психологическое консультирование не входит в число общепрофессиональных дисциплин, а упомянуто только в содержании предмета «Клиническая психология» одной строчкой в ряду — «психологическое консультирование, коррекция и психотерапия»¹.

В то же время, в *основном документе, определяющем деятельность Службы практической психологии образования* — «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» — консультативная деятельность относится к основным направлениям работы.

Требования к профессиональной подготовке также отражены в таких документах, как:

- квалификационные требования
- должностные обязанности специалиста-психолога.

Основное содержание профессиональной готовности специалиста к психологическому консультированию, представлено и в учебных программах, по которым осуществляется подготовка психологов, врачей-психотерапевтов. С такими материалами можно познакомиться и через соответствующую нормативно-правовую документацию. В частности, для практических психологов, работающих в системе Минздрава, это «Приложение 14 к Приказу Минздрава России № 294 от 30.10.95».

Требования к профессиональной подготовке специалиста-психолога также отражаются в контексте программ авторских учебных курсов. Например:

1. Колпачников В. В. выделяет в своей авторской программе такой раздел как «Базовые умения консультанта», в котором, перечислены следующие качества:

- “присутствие” и “истинность” в контакте с клиентом,
- открытость опыту и экспрессивность,

¹ Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. М., 2000.

- критический и интимный уровни взаимодействия,
- умения и приемы, используемые консультантом на каждом из уровней «шкалы межличностного давления» и др.¹

2. *Василюк Ф. Е.* в своей авторской программе отмечает, что задачи курса:

«...1) дать слушателям такую теоретическую карту психотерапевтической реальности, в рамках которой можно было бы одновременно осмысливать собственный опыт консультирования и понимать психологические механизмы всех известных психотерапевтических методов;

2) сформировать основы психотехнического мышления. Привить у слушателей вкус к такому мышлению...»²

Если говорить об общей подготовке специалистов по консультированию, то, например, как готовятся в США специалисты-консультанты видно из нижеследующей цитаты.

«Пятую профессию, связанную в Америке с охраной психического здоровья, представляют консультанты-психологи. После окончания колледжа они проходят двухлетнюю университетскую программу на факультете консультирования. Программа магистерской степени позволяет специализироваться в консультировании в сфере психиатрии, образования, судебной медицины, профориентации, реабилитации, производственных и внутрицерковных отношений. В консультировании упор делается на восстановлении душевного равновесия гуманистическими, а не медицинскими средствами. Консультанты-психологи изучают курс развития человеческой психики, теорию обучения, групповую динамику и принципы психотерапии. При освоении техники психотерапии главное внимание уделяется решению практических задач...

Американская ассоциация по консультированию и развитию насчитывает сейчас более 56 тыс. членов; практически все обладают степенью магистра, а 7 тыс. членов — доктора. Консультанты учат пациентов адаптироваться к практическим

аспектам жизни, не стараясь обязательно добиться глубоких перемен в их психике»¹.

Весьма специфический характер имеет вопрос об **этических требованиях к консультанту**, который неотделим от проблемы требований к подготовке специалиста, но находится на пересечении личностного, узкопрофессионального и общественного в профессиональной деятельности.

Этические требования к консультанту

Не каждый автор пособий, посвященных консультированию, выделяет вопрос об этических требованиях как отдельный, хотя в контексте обсуждения разных проблем эта тема постоянно «всплывает».

Так как данная тема касается всех видов работ практического психолога, то обратимся, прежде всего, к материалами тех работ, в которых рассматриваются *этические проблемы психологической практики в целом*.

К таким работам относится статья Н. С. Пряжникова «Право на нравственность: этические проблемы практической психологии»².

Здесь, в частности, значительное место занимает этическая проблематика психологической практики в образовании. Опираясь на специфику работы школьного психолога автор отмечает, что «...главный этический ориентир практического школьного психолога — культивирование права каждого учащегося на построение своего неповторимого образа счастья, но права, не ущемляющего таких же прав других людей»³.

Н. С. Пряжников выделяет следующие уровни этических регуляторов деятельности практического психолога:

¹ *Бейкер К. Г.* Система охраны психического здоровья в США // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 59.

² *Пряжников Н. С.* Право на нравственность: этические проблемы практического психолога // Психологическая наука и образование. 1999. № 1. С. 78–90.

³ *Пряжников Н. С.* Право на нравственность: этические проблемы практического психолога // Психологическая наука и образование. 1999. № 1. С. 86.

¹ *Колтачников В. В.* Общее введение в индивидуальное психологическое консультирование // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 37.

² *Василюк Ф. Е.* Психотехнический анализ психотерапевтического процесса // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 40.

- правовой;
- моральный;
- нравственный.

В контексте целей нашего пособия важно, что автор подчеркивает следующее: «...смысл нравственного поиска педагога-психолога обнаруживается все-таки в его непосредственной профессиональной деятельности, в работе с конкретными учащимися (клиентом), классом, родителями, коллегами»¹.

Некоторые специалисты органично включают проблему этических требований в контекст общего обсуждения принципов, правил и ограничений в работе консультанта, особенностей его взаимоотношений с клиентом. В данном случае уместно привести довольно пространную цитату, чтобы понять контекст, в котором автор излагает свою позицию.

Бондаренко А. Ф. рассматривает проблему этических стандартов в контексте места и роли института психологической помощи в конкретных общественных условиях. Вот как он об этом пишет:

«Анализ литературы, обобщение собственного опыта консультативной работы, опыта коллег, обобщение итогов дискуссий в отечественной периодике последних лет по вопросам этики профессионального поведения консультирующего психолога позволяют сформулировать ряд этических стандартов, следование которым является неременной обязанностью профессионала...

Прежде всего отметим, что психология как профессия подчиняется этическим нормам, общим для любой профессии, относящейся непосредственно к человеку. Это — уважение личности, человеческих прав и свобод, достоинства, надлежащая профессиональная компетенция, совесть, доброжелательность и безусловная установка на благо клиента.

Помимо общих этических требований, в ряде стран выработаны этические стандарты и нормативы, специфичные для практикующих и консультирующих психологов. Одно из первых мест в них принадлежит принципу конфиденциаль-

ности, т. е. сохранения личной тайны клиента. Этот принцип заключается не только в неразглашении сведений из личной жизни клиентов, но и в разъяснении клиенту исходных позиций психолога, во избежание утаивания информации, затрагивающей, к примеру, уголовное право. Специфическим этическим нормативом является требование избегать физического контакта с клиентом (кроме предусмотренных технических или процедурных манипуляций), ограничиваясь принятыми в обществе выражениями приветствия (рукопожатие, поклон и т. п.). Экспрессивное проявление со стороны клиента, выходящее за рамки принятого этикета, требует специального анализа.

Особыми требованиями к психологу являются также: избегание, по возможности, социальных контактов со своим клиентом, если последние не предусмотрены процедурой совместной работы; отказ от совместного ведения дел, недопущение манипулирования клиентом или собой со стороны последнего (например, посредством вручения дорогого подарка). Консультирующие психологи должны быть особенно осторожны в том, чтобы не вызвать необоснованных ожиданий или превысить пределы своей компетенции.

Психолог имеет право отказаться от услуг, если наряду с психологическим вмешательством одновременно осуществляется независимое и не согласованное с психологом иное воздействие на психику.

В случае платной психологической помощи размер гонора-ра должен быть оговорен заранее с учетом возможностей и взаимной приемлемости вознаграждения. Консультирующий психолог должен быть готов к тому, что клиент не сможет оплатить предоставляемые услуги, и принять решение, не ущемляющее достоинства человека и не лишаящее последнего необходимой психологической помощи.

Клиент имеет право:

- на выбор психолога;
- на обсуждение и принятие решения о приемлемости для него того или иного метода психологической помощи;
- на оценку результатов психологической помощи по ходу ее оказания;
- на отказ от услуг консультирующего психолога;
- на ориентировку в концепциях и сроках психологической помощи;

¹ *Пряжников Н. С.* Право на нравственность: этические проблемы практического психолога // Психологическая наука и образование. 1999. № 1. С. 79.

– на информацию об образовании и квалификации психолога.

Решение о необходимости психологической помощи, как правило, принимает сам клиент»¹.

В ряде пособий этическим проблемам посвящены целые разделы. В частности, это хорошо видно на нижеприведенных примерах.

1. *Р. Кочюнас* этому вопросу отводит специальную главу: «Этические принципы в психологическом консультировании», в которой описаны, как наиболее общие этические принципы работы консультанта, так и те принципы, которых необходимо придерживаться в работе с особыми категориями клиентов².

2. В учебной программе *В. В. Колпачникова* выделен такой раздел как «Этические вопросы психологического консультирования», в который включены такие вопросы как «Права клиента...» и «Профессиональные и этические обязанности и права консультанта»³.

3. *Меновщиков В. Ю.* рассматривает этические проблемы в главе «Специальные вопросы», приводя в качестве примера этических собственно профессиональные принципы (доброжелательность, ориентация на нормы и ценности клиента и т. п.)⁴

Этическая сторона деятельности консультанта рассматривается в некоторых работах на материале конкретных примеров организации и проведения консультативного приема.

Например, в работе «Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство» вопрос об этических требованиях рассматривается в контексте анализа особенностей *первой встречи* с клиентом. В частности, отмечается, что «В практику психо-

терапевтов входит сейчас обычай вывешивать в вестибюле основную информацию для клиентов, а в штате Вашингтон предписывается ознакомление клиентов с их правилами до начала консультирования или терапии. Кроме того, специальный документ должен быть заполнен терапевтом в конце первого интервью и помещен в папку клиента. Он будет доказательством того, что этические вопросы поднимались до начала терапевтических действий.

Примерный вариант «этического» документа

1. Перечень моих этических правил как терапевта вывешен в моем офисе. На видном месте расположены сертификаты о моей профессиональной компетентности.
 2. Кратко я рассказала клиенту о моем опыте, образовании объяснила, каким образом мне это дает право заниматься терапией.
 3. Клиент по моей просьбе заполнил карточку знакомства.
 4. Я спросила клиента о его предыдущем опыте терапии.
 5. Я описала свою теоретическую ориентацию и мой стиль помощи, как я действую в случае кризиса или непредвиденной ситуации.
 6. Я объяснила клиенту вопрос об оплате.
 7. Я объяснила, когда я отказываюсь от сотрудничества. Я объяснила свои профессиональные и личные взгляды на проблему конфиденциальности.
 8. Завершив первое интервью, мы с клиентом подвели итоги и решили, что будем продолжать сотрудничество.
 9. Мы решили, что если в будущем окажется, что я не подхожу ему как терапевт, я переведу его к другому.
 10. Мы разработали цели психологического воздействия, и я назначила следующую встречу.
- Подпись терапевта. Дата»¹.

Подробнее с проблематикой этического аспекта в профессиональной деятельности консультанта можно познакомиться как через изучение материалов, представленных в приложениях к нашему пособию, так и при непосредствен-

¹ *Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэн-Даунинг Л.* Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. М., 2000. С. 459–460.

¹ *Бондаренко А. Ф.* Психологическая помощь: теория и практика. М., 2000. С. 39–40.

² *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования. М., 1999. С. 227–233.

³ *Колпачников В. В.* Общее введение в индивидуальное психологическое консультирование // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 36–37.

⁴ *Меновщиков В. Ю.* Введение в психологическое консультирование. М., 1998. С. 101–103.

ном чтении работ, представленных в рекомендуемом для подготовки по темам 1 и 2 списке литературы.

Итак, обобщая все вышесказанное можно сделать следующие выводы.

1. Отношения науки и практики в современной психологии — это отношения единства, отражающие неразрывную их связь и наличие собственных целей и задач. Эти отношения специфическим образом проявляются на каждом этапе развития науки и практики.
2. Следует различать психологическую практику и практическую психологию. Первая рассматривается как непосредственная помощь человеку в решении тех внутренних проблем, которые рождаются из контекста его личной жизни, а не из задач какой-либо социальной сферы. Вторая же — как прикладная отрасль, т. е. такая профессиональная деятельность, которая связана с применением психологических знаний к различным сферам человеческой жизни, деятельности, где они являются востребованными.
3. Практическая психология — это особый вид деятельности психолога, направленный на решение конкретной профессиональной задачи, которая предполагает непосредственное применение психологических знаний в процессе взаимодействия специалиста с обратившимся за помощью человеком (клиентом) или другими людьми с целью оказания им психологической помощи.
4. Система методов практического психолога задается спецификой конкретных задач, встающих перед специалистом, работающим в той или иной сфере человеческой деятельности является психотехнической по своей природе.
5. Перспективы практической психологии связаны в первую очередь с психологическим проектированием и развитием новых способов оказания психологической помощи, построенных на возможностях современных информационных и коммуникационных технологий.

Литература для самостоятельного чтения

Основная литература

Асмолов А. Г. XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. 1995. № 1.

Брушлинский А. В. Прикладная психология в России: 1920-30-е годы // Прикладная психология. 1999. № 5. С. 24–34.

Васильюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6.

Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования. Раздел «Квалификационная характеристика выпускника», «Виды профессиональной деятельности», «Требования к уровню подготовки выпускника по специальности...» (специальности: 031000 *Педагогика и психология* (квалификация педагог-психолог); 050706 *Педагогика и психология*, квалификация — «педагог-психолог»; 030302 *Клиническая психология*, квалификация — «клинический психолог» и др.).

Дружинин В. Н. Классификация методов психологического исследования // Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб., 2003. С. 35–39.

Забродин Ю. М. Проблема разработки практической психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 2.

Забродин Ю. М. Развитие советской психологии и задачи психологической службы // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 6.

Забродин Ю. М., Пахальян В. Э. Основные проблемы практической психологии в современной России // Материалы IV Всероссийского съезда Российского психологического общества. 19–21 сентября. Т. 2. Ростов н/Д., 2007. С. 18–19.

Зинченко В. П., Мамардашвили М. К. Проблема объективного метода в психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. Ярославль, 2005. С. 62–88.

Иванников В. А. Проблемы подготовки психологов // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 48–52.

Иванченко Г. В., Леонтьев Д. А., Сафуанов Ф. С. Тульчинский Т. Л. К системной методологии комплексной гуманитарной экспертизы // Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. Ярославль. 2005. С. 89–110.

Карицкий И. Н. Специфический и всеобщий метод психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Метод психологии. Ярославль. 2005. С. 111–135.

Общая теория психологической практики // Психология телесности. М., 2004. С. 323–342.

Караяни А. Г. Психология в США в годы второй мировой войны // Психологический журнал. Том 23. 2002. № 2.

Козлов В. В. Седьмая волна в развитии психологии // Труды Ярославского методологического семинара. Том 2. Предмет психологии / Под ред. В. В. Новикова и др. Ярославль, 2004. С. 185–206.

Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Методологические основы психологии. СПб., 2006. С. 10–12; 125–131.

Меновщиков В. Ю. Особенности дистантного консультирования // Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. М., 2000.

Пахальян В. Э. Психологическое консультирование. СПб., 2008. С. 10–51.

Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб, 2004. С. 30–59, 97–103.

Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2009. С. 10–11, 26–30.

Пряжников Н. С. Право на нравственность: этические проблемы практического психолога // Психологическая наука и образование. 1999. № 1.

Психологическая служба в современном образовании / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2009. С. 70–74.

Психология. Учебник для гуманитарных вузов. / Под ред. В. Н. Дружинина. СПб., 2003. С. 44–55.

Регуш Л. А. Наблюдение в практической психологии. СПб., 1996.

Рубцов В. В. Психологическая поддержка современного образования // Известия РАО. 1999.

Юревич А. В. Социальная релевантность и социальная ниша психологии // Психологический журнал. 2006, № 4

Ярошевский М. Г. История психологии. М., 1976. С. 298–300; 424–432.

Дополнительная литература

Василюк Ф. Е. От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1.

Влияние современной американской психологии на практическую психологию в России / Под ред. М. Коте и А. Г. Лидерса. М., 1998.

Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И. В. Дубровиной // Школьный психолог 2004, № 35.

Забродин Ю. М. Основные проблемы становления практической психологии в СССР // Психологические условия профессионального становления личности. М., 1990.

Иванников В. А. Задачи организации и подготовки психологов // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV национальной научно-практической конференции. М., 2007. С. 24.

Истратова О. Н., Посошенко Л. В. Нормативно-правовая документация практического психолога. Ростов н/Д., 2008.

Климов Е. А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их. М., 2006.

Лежнина Л. В. Становление практической психологии образования: кросскультурный анализ // Психологическая наука и образование. 2008. № 1.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

Нормативно-правовые документы, регламентирующие педагога-психолога в системе образования (выпуск 1) // Составители Е. В. Шилова, В. П. Иванова, А. К. Колеченко, В. Н. Новоселов. СПб., 2001.

Пахальян В. Э. Практическая психология образования в России: без парадоксов // Вопросы психологии 2005, № 5.

Пахальян В. Э. Служба практической психологии в образовании: современное состояние и перспективы развития в России // Магистр. 1999. № 5.

Петровский А. В. История советской психологии. М., 1967. С. 165–180; 226–292.

Письмо Департамента образования города Москвы № 2–30–20 от 09.09.2003 г. «О введении документации деятельности педагога-психолога образовательного учреждения в системе Департамента образования города Москвы».

Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной М., 1997; СПб., 2004. С. 16–30

Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации № 265 от 27.09.2007 г. «О направлениях подготовки (специальностях) высшего профессионального образования».

Приказ Министерства образования Российской Федерации № 2571 от 06.09.2000 г. «Об утверждении Положения о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов».

Приказ Министерства образования Российской Федерации № 1908 от 26.06.2000 г. «Об утверждении Положения о порядке аттестации педагогических и руководящих работников государственных и муниципальных образовательных учреждений».

Приказ Министерства образования Российской Федерации № 636 от 22.10.1999 г. «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации».

Приказ Департамента образования города Москвы № 553 от 14.05.2003 г. «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы».

Приложение 14 к Приказу Минздрава России № 294 от 30.10.1995 г.

Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопросы психологии. № 2, 3, — 1979; № 3,4 — 1982.

Регуш Л. А. Практикум по психологической наблюдательности. СПб., 2008.

Рубцов А. В., Лебедева С. В. Виртуальная психологическая служба: функциональные задачи и особенности организации // Психологическая наука и образование. 2002. № 1.

Севостьянов О. В. Развитие системы психологического образования в конце XIX — начале XX вв. в России // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV национальной научно-практической конференции. М., 2007. С. 118–119

Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».

Федорова М. А. Нормативно-правовое обеспечение образования. Ростов на Дону, 2008.

Федотова Т. Ю. Служба практической психологии образования: проблемы организации и управления на современном этапе // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение. Материалы IV национальной научно-практической конференции. М., 2007. С. 428–430.

Шмелева И. А. Введение в профессию. СПб., 2006. С. 109–140.

Этический кодекс психолога-консультанта // <http://eltuicia.ru/publ/34-1-0-318>.

Этический кодекс психолога-консультанта в области индивидуального и семейного психологического консультирования // www.consulty.ru/index.php?option=com_content&task=section&id=9&Itemid=31.

Этический кодекс Российского Психологического Общества (РПО) // spbpo.ru/info.php?ID=1_7_1.

Bekarian D. A. & Levey A. B. Applied Psychology. Putting Theory into Practice. University Press. Oxford, 2005.

Spielberger Ch. Encyclopedia of Applied Psychology, Three-Volume Set, 1–3. Academic Press. 2004.

Раздел Б

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ НА ОСНОВЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Глава 4

ЧЕЛОВЕКО- ЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОКАЗАНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЛЮДЯМ

В контексте идей, лежащих в основе нашего подхода к анализу консультирования как одного из видов работы практического психолога, важно подчеркнуть следующее — «Сердцевиной консультирования является «консультативное взаимодействие» между клиентом и консультантом, основанное на «клиент-центрированной» терапии»¹.

Приступая к освоению содержания данного курса важно понимать, что он построен на основе **принципа единства теории и практики**. Понятие единства означает, что его составляющие не существуют друг без друга. В то же время, важно отметить, что данный принцип не следует понимать как некоторую логически линейную цепочку, отражающую естественное движение знания от теории к практике. Адекватная интерпретация и развитие этого принципа позволяет понять, что существуют определенные циклические связи между практикой и наукой, реальностью и ее научным описанием. Практика не только становится действенным критерием

¹ Кочюнас Р. Основы психологического консультирования М., 1999. С. 8.

истинности научного знания, полноты и точности научных положений, которые разрабатываются теорией и частично верифицируются экспериментом. Практика становится источником постановки новых фундаментальных проблем.

Таким образом, с одной стороны, научная психология дает — и должна давать — основу для правильных практических решений, а с другой стороны — глобальные проблемы и задачи, возникающие в самой практике, порождают вопросы, требующие новых фундаментальных исследований (таковы, например, проблемы общения, регуляции совместной деятельности, работы в особых условиях, управления психическим состоянием и т. п.).

Именно поэтому эффективное освоение личностно-ориентированного психологического консультирования не может быть построено только на освоении «техники», так как сами способы работы «вытекают» из тех представлений о внутреннем мире человека, его сущности и закономерностях развития, которые представлены в работах создателей данного подхода. В этой части мы сфокусируем свое внимание на основных идеях человеко-центрированного подхода, которые стали основанием для создания своеобразной технологии работы с клиентами.

В связи с этим обратим внимание прежде всего на специфику гуманистического направления в психологии, на своеобразии человекоцентрированного подхода, в рамках которого сформировалось и активно внедряется в отечественную практику *личностно-ориентированное консультирование*. Один из основателей «психологии третьей силы» — гуманистического направления в психологии, А. Маслоу подчеркивает, что это наука, впитавшая в себя достижения двух других психологий (психоанализа и бихевиоризма)¹.

Определяя основное отличие нового подхода он пишет: «Такая позиция предполагает нашу веру в то, что свободная воля человека гораздо важнее, чем его предсказуемость, что мы верим во внутренние силы сложного организма, каковым является человек, верим в то, что каждый человек стремится к полной актуализации своих возможностей...»²

¹ Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб. 1997. С. 18..

² Там же. С. 29.

Очень наглядно, в сжатом и хорошо структурированном виде сущность этого подхода представлена в одном из уже упоминаемых выше пособий¹.

Основополагающие взгляды	Каждый человек обладает потенциалом двигаться в естественном положительном направлении. Каждому клиенту присуще чувство собственной ценности и достоинства и способность направлять собственную жизнь и двигаться в направлении самоактуализации, личностного роста и здоровья
Основные конструкторы	Мнение, которое человек имеет о себе (само-оценка) определяет его способ видения мира. Конгруэнтность реального Я — идеального Я — желаемая цель, так как рассматривается как определение психического здоровья. Влияние окружающей среды на личность уделяется мало внимания
Основные методы	Работа с настоящим временем, теплота, подлинность чувства, эмпатия отношений. В личностно-центрированном консультировании основная опора делается на первичную эмпатию и навыки присоединения, мало задается вопросов. В современной роллерианской терапии терапевт больше делится собственным опытом и чаще вступает в конфронтацию с клиентом
Предупреждение	Требует разговорчивого клиента, может быть медленным
Точки инконгруэнтности	Разрешение инконгруэнтности реального Я — идеального Я. Исследование смешанных и амбивалентных эмоций
Цели	Высвободить человеческий потенциал для поиска своего собственного естественного направления и разрешить противоречия реального и идеального Я. Исследование сложных эмоций для обеспечения роста уникальной личности

¹ Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. М., 2000. С. 468.

Отечественные специалисты, исследователи гуманистического направления и практики, непосредственно реализующие его в своей деятельности (Л. И. Анцыферова, С. Л. Братченко, Б. С. Братусь, Т. П. Гаврилова, А. Копьев, И. В. Кузнецова, А. Б. Орлов; Т. А. Флоренская и др.) подчеркивают различные стороны этого подхода.

В частности, Б. С. Братусь так излагает свое понимание сущности этого подхода: «Гуманистическая парадигма рассматривает человека как существо самоценное и самооправданное. Источник развития помещен в самом субъекте, исходная аналогия — аналогия желудя, зерна. Зерно будет произрастать куда и как ему надо при наличии соответствующей почвы, влаги, воздуха. Человек будет произрастать в лучшем для него направлении при наличии внимания, принятия, эмпатии и т. п.»¹

В то же время, другой известный отечественный психолог — А. Б. Орлов отмечает, что «...натуралистическая (ориентированная на знание) и гуманистическая (ориентированная на идеал) традиции в психологии никогда не существовали, и, пожалуй, не могут существовать так сказать в «чистом виде»... В экспериментально-практическом плане борьба этих традиций выражалась во взаимном использовании наработанных ими исследовательских схем, технологий, методик и конкретных фактов, во включении всего этого арсенала в каждый раз особый, специфический научный контекст...»²

Анализируя проблемы реформирования образования он подчеркивает: «...тоталитарный и технологический социоориентированный подход к ребенку (с ценностями общества — к ребенку) должны быть наконец заменены новым, понимающим и принимающим (психологическим) мышлением, гуманистическим, человеко-центрированным подходом к ребенку (с ребенком — к ценностям общества)»³.

Философия и психология гуманизма реализуют себя в конкретных подходах, в работе психолога-практика, кон-

¹ Братусь Б.С. Опыт обоснования гуманитарной психологии. // Вопросы психологии.. 1990, № 6. С. 13.

² Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995. С. 14.

³ Там же. С. 113..

сультанта. Наиболее заметно это в описаниях специфики практической работы в трудах К. Роджерса¹.

Обозначение в нашем пособии этого вида работы как «лично-ориентированного» связано, прежде всего, с тем, что в такой формулировке наиболее точно выражается специфика его применения, фиксируется основной предмет профессионального внимания — личность. Опираясь на отечественную традицию применения данного понятия, в термине «лично-ориентированное психологическое консультирование» выделяется как определенный уровень психической организации, «психического аппарата»², так и, соответственно, конкретные возможности человека («психологические ресурсы»), обратившегося за помощью к психологу.

При определении названия данного вида работы как «лично-ориентированное психологическое консультирование» использованы те представления о человеке как личности, которые соответствуют основным положениям гуманитарной парадигмы. В частности, следующее:

«Формирование и самостроительство в себе человека, сама способность и возможность такого самостроительства подразумевают наличие некоего психологического орудия, органа, постоянно координирующего и направляющего этот невиданный, не имеющий аналогов в живой природе процесс. Этот органом и является личность человека. Таким образом, личность как специфическая, не сводимая к другим измерениям конструкция не является самодостаточной, в себе самой несущей конечный смысл. Смысл этот обретается в зависимости от складывающихся отношений, связей с сущностными характеристиками человеческого бытия. Иначе говоря, сущность личности и сущность человека отличаются друг от друга тем, что первое есть способ, инструмент, средство организации достижения второго, а значит, первое получает смысл и оправдание во втором»³.

¹ Роджерс К. Клиентцентрированный/Человеко-центрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001, № 2. С. 50.

² Братусь Б. С. Аномалии личности. М., 1988. С. 71.

³ Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5. С. 3.

В одной из последних работ К. Роджерс еще раз возвращается к изложению своего понимания сущности и специфики человекоцентрированного подхода:

«Что я имею в виду, когда говорю о клиентоцентрированном, или человекоцентрированном подходе? ...

Центральная гипотеза этого подхода кратко может быть сформулирована так: человек в самом себе может найти огромные ресурсы для самопознания, изменения Я-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен лишь при соблюдении трех условий, которые способствуют созданию определенного фасилитирующего психологического климата.

Неважно, идет ли речь об отношении между терапевтом и клиентом, родителем и ребенком, лидером и группой, учителем и учащимся, руководителем и подчиненным. Эти условия можно создать в любой ситуации, целью которой является развитие человека...

Первое условие — это подлинность, искренность, или конгруэнтность. Чем в большей степени терапевт является самим собой в отношении с клиентом, чем в меньшей степени он отгорожен от клиента своим профессиональным или личностным фасадом, тем более вероятно, что клиент изменится и конструктивно «продвинется». Подлинность означает, что терапевт открыто проживает чувства и установки, которые имеют место в данный момент. Существует соответствие, или конгруэнтность, между тем, что испытывается на соматическом уровне, что представляется в сознании, и тем, что выражается клиенту.

Второе по важности условие — принятие, забота или признание — безусловное позитивное отношение. Когда терапевт ощущает позитивную, неосуждающую, принимающую установку по отношению к клиенту независимо от того, кем этот клиент является в данный момент, его изменение в результате процесса психотерапии более вероятно. Принятие терапевта предполагает, что клиенту позволено испытывать любое его непосредственное переживание — смущение, обиду, возмущение, страх, гнев, смелость, любовь или гордость. Это бескорыстная забота. Когда терапевт принимает клиента в целом, самого по себе, а не обусловлено, продвижение вперед более вероятно.

Третье фасилитирующее условие — наличие эмпатического понимания. Это означает, что терапевт точно воспринимает

чувства, личностные смыслы, переживаемые клиентом, и передает это воспринятое понимание клиенту. В идеальном случае терапевт так глубоко проникает во внутренний мир другого, что может прояснить не только те смыслы, которые тот осознает, но даже те, что лежат чуть ниже уровня осознания. Эта особая, активная разновидность слушания — одна из самых мощных известных мне сил, обеспечивающих изменение...» (К. Роджерс. Клиентцентрированный/Человеко-центрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001, № 2. С. 50).

Анализ различных источников показывает, что сегодня в целом выделяются следующие основные положения человеко-центрированной терапии:

- 1) определенные установки психотерапевта образуют необходимые и достаточные условия терапевтической эффективности;
- 2) в фокусе работы находится феноменологический мир клиента (отсюда определение психотерапии как «клиент-центрированной»);
- 3) процесс работы ориентирован на изменения в переживаниях, на достижение способности более полно жить в данный момент;
- 4) внимание специалиста обращено в большей степени к процессам изменения личности, а не к статической структуре;
- 5) одни и те же принципы психотерапии применимы ко всем людям, независимо от того, к какой клинической категории они отнесены — к лицам, страдающим психозами, невротикам или к психически здоровым людям;
- 6) практика психотерапии порождает интерес к философским проблемам.

Говоря о специфике рассматриваемого подхода важно понимать, что **основное его отличие** от других подходов, связано с тем, **как здесь решается вопрос о ресурсах изменения клиента**. Данная проблема разрешается через создание специфических отношений между специалистом и клиентом. Последний, по мнению Роджерса, в таком взаимодействии переживает «опыт быть любимым» (Rogers, Segal, 1955). Отмечается, что такие отношения **не могут быть результатом контакта профессионала, знающего технику воздействия, с пациентом** (выделено мною. — *Авт.*), так как специалист представлен в такой работе как человек, а контакт осу-

ществляется как контакт человека с человеком. Это значит, что **«психотерапия не является манипуляцией эксперта...»** (Meador, Rogers. P. 145) (выделено мною. — *Авт.*). Сам К. Роджерс сравнивает такую работу с работой садовника и пишет о том, что хороший специалист, словно садовник, бережно, терпеливо, с любовью и вниманием лишь создает условия для актуализации внутренних механизмов роста личности клиента.

Здесь важно еще раз подчеркнуть, что в этих отношениях специалист не является экспертом, не интерпретирует, не критикует, не успокаивает, не хвалит, не направляет клиента (как это происходит в других подходах к психологической помощи). Главным является *со-присутствие* и *со-провождение* клиента, а сама работа представляет способ *со-существования* с клиентом. В таком аспекте бессмысленен вопрос о том, что нужно делать специалисту для того, чтобы быть недирективным.

Те, кто отвечают на этот вопрос и говорят о том, что именно надо делать (улыбаться, не советовать, не интерпретировать), не имеют никакого отношения к данному подходу, так как они проповедуют манипулятивную недирективность, т. е. недирективность по форме, а не по сути, недирективность как «способ действия».

Важно отметить, что недирективность — это не поведенческое измерение, а личностное.

Стиль работы при обсуждаемом подходе не настолько важен, если есть качество отношений. Недирективность по сути означает, что **вся работа специалиста ориентирована не на проблему** (разговор о проблеме, обсуждение проблемы, поощрение погружения клиента в проблему и т. п.), **а на клиента** (Бурлачук Л. Ф. и др., 2007).

Рассматривая вопрос о сущности человеко-центрированного подхода, реализуемого в практической работе психолога, важно выделить те внутренние механизмы психического мира человека, с помощью которых он успешно реализуется. По мнению К. Роджерса таким механизмом позитивных изменений клиента является **самоактуализирующая тенденция**. Основная задача специалиста состоит в том, чтобы создать условия инициации механизма изменения клиента.

Итак, говоря о сущности данного подхода и его главных отличиях от других направлений, можно сказать, что консультант, работающий в данной парадигме, стремится:

- создать психологически необходимые и достаточные условия, которые помогут высвободить у клиента присущей ему (как и всем людям) тенденции двигаться в направлении самоактуализации, личностного роста и здоровья;
- обеспечить психологические, личностные предпосылки для последующего самостоятельного движения клиента в направлении самоактуализации.

Для того чтобы показать специфику данного подхода сравним его с не менее известным **экзистенциальным анализом**. Анализ литературы показывает, что во многих источниках экзистенциальная и гуманистическая психологии представлены как единое направление, а иногда даже отождествляются. Соответственно, в таких работах не проводится различий между экзистенциальным анализом и клиентцентрированной психотерапией. Кратко остановимся на том, что их объединяет и то, что отличает друг от друга¹.

Общее и отличное в ЛОК и ЭА

Общее: оба подхода декларируют свою принадлежность к *понимающей* психологии, существенно отличной от *объясняющей* (психоанализ, бихевиоризм), где интерпретируется каждый конкретный случай с помощью некоторой общей теории или закономерности. Здесь человек объективируется, подгоняется под имеющиеся теоретические конструкты. *Понимающая парадигма*, напротив, видит в человеке свободного субъекта и стремится постичь субъективный и каждый раз уникальный смысл переживаний и суждений конкретного человека. Понимание, в отличие от объяснений и интерпретаций, представляет собой попытку преодолеть смысловой барьер между миром специалиста и миром клиента.

¹ Подробнее об этом см.: Орлов А. Б., Лэнгле А., Шумский В. Б. Экзистенциальный анализ и клиентцентрированная психотерапия: сходство и различие // Вопросы психологии. 2007. № 6.

Здесь главным является стремление специалиста понять индивидуальные переживания и смыслы клиента, стремление оказаться с ним в едином смысловом поле, увидеть мир его глазами. В соответствии с понимающей парадигмой, «ни консультант, ни терапевт не смогут достичь успеха, если не поймут дилемму пациента с точки зрения самого пациента», поскольку «миллионы смертных будут переживать затруднительные положения миллионами способов»¹.

Отличия: экзистенциальная и гуманистическая психологии, и, соответственно, психотерапии, автономны по своему происхождению и принципиально различны по своему характеру.

В чем же причины такого противоречия в рамках одной и той же гуманитарной парадигмы?

По мнению ряда специалистов (А. Б. Орлов, А. Лэнгле, В. Б. Шумский, 2007) чтобы приблизиться к ответу на этот вопрос, надо рассмотреть и сравнить **картину человека** в концепции К. Роджерса и в экзистенциальном анализе.

Приведем выдержки из статьи указанных авторов:

В первой концепции (К. Роджерс) постулируется тезис о том, что человеческий «организм обладает единственной базовой тенденцией, или стремлением — **актуализироваться, сохраняться и укрепляться**. Несмотря на существование множества потребностей и мотивов, все органические и психологические потребности вполне можно свести к этой единой, фундаментальной потребности»². К. Роджерс утверждает: «Одно из самых революционных представлений, вытекающих из нашего клинического опыта, заключается в растущем признании того, что самое глубокое внутреннее ядро человеческой природы, самые глубинные слои его личности, основа его “животной природы” по существу социализированы, рациональны, реалистичны и движут его вперед»³.

¹ *Олпорт Г.* Становление личности: Избр. труды. М.: Смысл, 2002. С. 449.

² *Роджерс К.* Клиентоцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Психологическое консультирование и психотерапия. Сборник статей / Сост. А. Б. Орлов. М.: Вопросы психологии, 2004. С. 447.

³ *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 135.

Важная характеристика экзистенции состоит в том, что она есть «отношение, которое относит себя к самому себе и в этом отношении-к-себе-самому относит себя к иному»¹. Человек как экзистенция представляет собой не замкнутую монаду, но постоянное трансцендирование за собственные пределы, неразрывную связанность и постоянную соотнесенность с иным, и эта соотнесенность с иным характеризуется диалогом, взаимообменом. Экзистенция открыта как по отношению к нематериальной сфере ценностей и смыслов, так и по отношению к миру и к людям, с которыми человек на уровне встречи, или экзистенциальной коммуникации, может вступать во взаимоотнообогащающие отношения. Вместе с тем экзистенция не есть нечто, что разворачивается автоматически при наличии благоприятных условий, она предполагает рефлекссию, возможность и способность человека выбирать. В отличие от утверждения К. Роджерса, что человек имеет безусловно-позитивную природу, которая сама раскрывается при благоприятных условиях, согласно экзистенциальной парадигме в природе (сущности) человека содержатся как позитивный потенциал, так и негативные и деструктивные возможности.

Экзистенциальную точку зрения на самосозидание человека можно выразить следующим образом: человек свободен и представляет собой лишь то, что сам из себя сделал; внешние воздействия, конечно, накладывают определенные ограничения, но не являются решающими, так что наследственность, окружающая среда, воспитание и культура — не более, чем отговорки для тех, кто не хочет нести ответственность за собственное существование. К. Роджерс пишет о человеческой свободе иначе: «Можно сказать, что в наиболее благоприятных условиях психотерапии человек по праву переживает наиболее полную и абсолютную свободу. Он желает или выбирает такое направление действий, которое является самым экономным вектором по отношению ко всем внутренним и внешним стимулам, потому что это именно то поведение, которое будет наиболее глубоко его удовлетворять. <...> Полноценно функционирующий человек не только переживает, но и использует абсолютную свободу, когда спонтанно, свободно и добровольно выбирает и желает то, что абсолютно детерминировано»².

В концепции К. Роджерса сущность человека (его подлинное внутреннее Я) возведено на пьедестал, при этом каждый человек в своей трансперсональной сущности связан с миром и другими людьми, так что мир и другие люди представляют собой общность, единое пространство и средство для самоактуализации. По К. Роджерсу, человек аутентичен тогда, когда полностью проживает и реализует в действии то, к чему в данный момент наибольшей степени стремится его организмическая целостность.

Согласно экзистенциальной парадигме человек одинок, при этом он находится в постоянном обмене с миром и другими людьми. В этом взаимообмене он становится (или не становится) самим собой, поэтому быть аутентичным здесь означает действовать не столько в согласии с собой, сколько в соответствии со смыслом ситуации, в которой человек в данный момент находится. Именно в этом понимании участия человека в мире заключен глубокий трагизм всей экзистенциальной антропологии.

Гуманистическая и экзистенциальная парадигмы разнятся также в вопросе о природе человека. Согласно психологам-гуманистам, эта природа позитивна, тогда как согласно психологам-экзистенциалистам, она двойственна.

<...>

Итак, в гуманистической парадигме акцент делается на качестве психотерапевтического отношения и на самоотношении (самоактуализации) клиента, а в экзистенциальной парадигме — на отношении пациента к миру.

<...>

Итак, гуманистическая парадигма развенчивает ценности как социальный конструкт. Экзистенциальная парадигма, напротив, абсолютизирует его.

<...>

Итак, если в концепции К. Роджерса сущность человека относится к его целостной «организмической природе», то в ЭА сущность человека полагается принадлежащей лишь духовному измерению. Это духовное измерение способно дистанцироваться от психофизического измерения, вступать с ним в полемику и занимать по отношению к нему определенную позицию, но само это духовное осуществляет себя благодаря витальной силе психофизического. Если, согласно К. Роджерсу, психические нарушения возникают, когда оказывается за-

¹ Bollnow O. F. Existenzphilosophie. 4 Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 1955. P 33.

² Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 243–244.

блокированной тенденция к самоактуализации, то согласно ЭА — когда человек оказывается неспособным прожить свое духовное измерение и достигать экзистенции.

Клиентоцентрированная терапия имеет своими задачами создание в терапевтическом отношении необходимых и достаточных условий для высвобождения у клиента тенденции к самоактуализации и обеспечение психологических, личностных предпосылок для последующего самостоятельного движения клиента в направлении самоактуализации.

Задача ЭА — другая. Помощь пациенту заключается здесь в том, чтобы научить его прожить свое духовное измерение, вступать в открытый диалог с миром и чувствовать его ценности. Важно также помочь пациенту установить диалог с самим собой, чтобы принимать решения, согласующиеся с собственной совестью, — решения, воплощение которых имеет смысл, исходя из тех жизненных взаимосвязей, которые человек считает для себя важными. Путь к этой цели заключается в том, чтобы научить пациента находить консенсус, согласие в ситуации неизбежного внутреннего конфликта. Успешные результаты ЭА-терапии обнаруживают себя в жизни пациента «чувством внутреннего согласия» (А. Лэнгле) — такое чувство испытывает человек, который находится на своем месте, занимается своим делом и пребывает в ладу с собственной совестью.

В обоих психотерапевтических подходах важнейшее значение имеют терапевтические отношения и диалог. В клиентоцентрированной терапии диалог обеспечивает процессы феноменологического понимания и самопонимания, в результате чего клиент получает возможность соприкоснуться со своей тенденцией к самоактуализации и тем самым «получить подпитку» из этого источника энергии в себе самом. В ЭА также считается, что самого по себе феноменологического понимания со стороны терапевта в ряде случаев бывает вполне достаточно, чтобы пациент почувствовал себя лучше и в дальнейшем смог самостоятельно найти аутентичное решение в той трудной жизненной ситуации, которая привела его к терапевту. Однако основная цель диалога в ЭА — феноменологическое понимание и самопонимание.

Как уже говорилось выше, экзистенция есть отношение, и диалог является конституирующим элементом этого отношения, поэтому в ЭА-терапии диалог служит основой «пробуждения» пациента к экзистенции. Для этого сам терапевт по

своей роли должен быть «будильником» для пациента или, по меткому выражению Дж. Бьюджентала, должен быть «кем-то большим, чем просто превосходным, зеркально отражающим слушателем»¹. Основа ЭА-терапии — взаимодействие одной экзистенции с другой, и с этой точки зрения в процессе феноменологического понимания между терапевтом и пациентом происходит лишь некое «духовное слияние» (устранение субъект-объектного разделения в духовном аспекте). Однако затем (на основе результатов анализа феноменологического понимания экзистенциальный терапевт, конечно же **уже живущий в мире ценностей и смыслов**, занимает суперпозицию по отношению к пациенту, сталкивая его со своим априорно верным видением ситуации, тем самым понукая и побуждая его к экзистенции — к открытости для восприятия духовных ценностей и к активному занятию верной позиции по отношению тем или иным жизненным реалиям.

Терапевтический диалог в ЭА имеет отчетливую педагогическую задачу — учить пациента вступать в правильные отношения и взаимодействия с другими — в этом взаимодействии созидать самого себя в позитивном направлении. Конечно, в человеке есть постоянные или относительно постоянные психофизические компоненты — тело, черты характера и др. Но то, как и какие решения принимает человек, имеет ли он мужество и духовную силу для их воплощения, его система ценностей — все это не является предзаданным. «Человеческое в человеке» стимулируется (а подчас и определяется) взаимодействием человека с миром — другими людьми, идеями, книгами, произведениями искусства, природой и, конечно, — голосом собственной совести. Встреча взаимообмен с другим обладает для экзистенции определенно конститутивным характером, потому что другое требует человека занятия по отношению к другому позиции и принятия решения о том, к он будет с этим другим обращаться. Принимая во взаимодействии с другим решения в направлении все большего и большего согласия с совестью и воплощая и человек одновременно и реализует, и творит себя как экзистенцию, тем самым находясь в постоянном процессе саморазвития.

В клиентоцентрированной терапии центральным моментом, вокруг которого строится терапевтический процесс, являются субъективные переживания. Терапевт постоянно концентри-

¹ Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. СПб.: Питер, 2001. С. 95.

рует свое внимание на переживаниях и чувствах клиента. В основе этого лежит стремление сделать клиента полностью открытым своему эмоциональному опыту, включая ранее незнакомые чувства, которые подавлялись, бессознательно воспринимаемые как недопустимые или опасные. В психологически безопасных терапевтических отношениях клиент «...обнаруживает, что переживает во всей полноте, до конца эти чувства так, что на данный момент он и есть его страх или гнев, нежность или сила. И когда он живет этими различными по интенсивности и разнообразными чувствами, он обнаруживает, что он чувствует свое «Я», что он и есть все эти чувства»¹. Если же человек способен полностью переживать и выражать все свои чувства, то тем самым, по К. Роджерсу, он полностью открыт и конгруэнтен своему опыту, и его тенденция к самоактуализации может проявляться свободно и беспрепятственно.

Однако, в соответствии с экзистенциально-аналитической концепцией, напротив, человек как разом с ним обойтись. Это не логика конгруэнтности и целостности, но логика противостояния и диссоциации. Например, можно дистанцироваться, отделить себя от чувств, если они не позволяют действовать адекватно смыслу ситуации, или отдаться внутренне обогащающему переживанию, если для этого есть подходящее время, или попытаться понять содержательно-смысловую составляющую своего переживания. Иначе говоря, в ЭА человек не интегрируется со своим эмоциональным опытом, но остается рефлектирующим центром внутреннего мира, его «хозяином».

Согласно ЭА, переживание является... когницией, восприятием, связанным с аффективным резонансом и, таким образом, с субъективно ощущаемой значимостью происходящего для жизни человека. Переживание не самоценно, оно всегда представляет собой некий мостик между внутренним и внешним миром — на одной стороне расположен переживающий субъект со своей системой ценностей, а на другой — «интенциональный референт» — человек или ситуация, которые эту систему ценностей так или иначе затрагивают. В этой связи В. Франкл пишет, что само по себе допущение чувства до осознания мало что меняет, поскольку «по сути, человек занят прежде всего тем, есть ли у него основания, чтобы сердить-

ся, и лишь побочно — собственными эмоциями, будь то гнев или какая-либо иная реакция, которую он проявляет»¹. Иными словами, человеку присуще отщеплять свой эмоциональный опыт и диссоциировать себя с ним. Возникающее у человека чувство можно считать началом диалога с ситуацией, которая это чувство вызвала, при том что само чувство — это первый «ответ» человека на воспринятое им содержание ситуации. И как в любом диалоге, вначале следует понять значение переживания, которое отражает обращенный к человеку запрос со стороны ситуации.

Клиентоцентрированная психотерапия центрирована на сущности или *эссенции* человека. ЭА, напротив, делает центром своего внимания не сущность, но существование или *экзистенцию* человека². Изначально философское, а затем психологическое и психотерапевтическое различие сущности и существования является принципиальным. Именно оно и образует тот «водораздел», по одну сторону которого существует экзистенциальная психология и психотерапия, а по другую — *эссенциальная* психология и психотерапия.

Авторы цитируемой статьи в целом приходят к выводу о том, что **экзистенциальный** анализ, в отличие от клиентоцентрированной психотерапии, и в своих концептуальных построениях, и в своей психотерапевтической практике **является более традиционной, компромиссной, оппортунистической психотерапевтической формой**, поскольку, развиваясь в русле аналитической традиции, наследует и воспроизводит целый ряд присущих ей элементов.

¹ Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс-Универс, 1994. С. 235.

¹ Хайдеггер М. Основные проблемы феноменологии. СПб.: Высшая религиозно-философская школа. 2001. С. 324.

Глава 5

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

Личностно-ориентированное консультирование является одним из видов психологической помощи, который может быть эффективен в работе с людьми, нуждающимися в психологических услугах. Каждая разновидность работы практического психолога отличается от всех других прежде всего идеями, на которых она построена и, как следствие, технологией, вытекающей из этих идей.

В контексте целей данного пособия и его адресной направленности на практических психологов, работающих в образовании, наиболее важным, по нашему мнению, является не само общее представление о консультировании, а его видение в контексте гуманистической парадигмы. Особенности понимания психологического консультирования с позиций человеко-центрированного подхода наиболее полно и точно представлены в переведенных на русский язык работах *К. Роджерса* «Взгляд на психотерапию. Становление человека» и «Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы».

В последней он пишет: «Великое множество профессионалов посвящают большую часть своего времени беседам с клиентами, цель которых — вызвать конструктивные изменения их психических установок. ...Такие беседы могут называться по-разному. Их могут именовать простым и емким термином «лечебные беседы», довольно часто они обозначаются термином «консультирование», ...или же такие беседы, учитывая их целительный эффект, могут квалифицироваться как психотерапия... В нашей книге эти термины будут использоваться как более или менее взаимозаменяемые... поскольку все они, видимо, относятся к одному и тому же методу, а именно серии прямых контактов с индивидом, направленных на то,

чтобы помочь ему изменить свои психические установки и поведение»¹.

Обосновывая цель своей книги, *К. Роджерс* подчеркивает, что, несмотря на широкое применение, консультирование как процесс еще недостаточно изучено. Именно поэтому он, как ученый, не просто утверждает то, что ему видно в собственном опыте, а только выдвигает гипотезу о том, что эффективное консультирование представляет собой определенным образом структурированное, свободное от предписаний взаимодействие, которое позволяет клиенту достичь осознания самого себя настолько, что это дает ему возможность сделать позитивные шаги в свете его новой ориентации.

Здесь же он подчеркивает, что из данного предположения вытекает естественное следствие: все используемые методы должны быть нацелены на создание этого свободного от предписаний взаимодействия, которое направлено на осознания самого себя как в ситуации консультирования, так и других взаимоотношений и на выработку у клиента тенденций к позитивным действиям на основе собственной инициативы².

Очевидно, что личностноориентированный подход — то направление, которое максимально подходит для индивидуального консультирования. В то же время, у каждого подхода есть свои ограничения. Личностноориентированное консультирование не исключение и имеет следующие «слабые» стороны:

1. На клиента перекладывается слишком большая ответственность, и уменьшается роль консультанта как специально обученного эксперта. Клиенты редко знают то, что они на самом деле чувствуют.
2. Немного наивно полагать, что клиентам присуще спонтанное развитие и стремление к высоким целям, которые могут быть просто недоступными. Консультанты могут быть, например, не в состоянии обеспечить «безусловное позитивное отношение» потому, что все в конечном счете обусловлено.

¹ *Роджерс К.* Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. М., 2000. С. 9.

² Там же. С. 25.

3. Этот подход не способствует преодолению трудностей, связанных с переводом чувств в действия.
4. Работа, в основном, строится на исследовании эмоциональных реакций, а мысли и действия остаются в стороне.
5. Преувеличивается значимость психотерапевтических отношений, этот фактор может быть необходимым, но недостаточным условием для того, чтобы произошло психотерапевтическое изменение.
6. Этот подход абсолютно бесполезен для работы с клиентами в кризисном состоянии, требующем директивного вмешательства.
7. Этот подход полезен скорее для людей с хорошо развитой вербальной сферой, но менее подходит людям, имеющим сложности с самовыражением.

При обсуждении проблем того или иного подхода и его реализации в работе практического психолога нельзя обойти вопрос о критериях эффективности обсуждаемого вида практики. В частности, здесь следует выделить именно те требования к консультанту, которые определяются рамками гуманистического подхода в психологии.

В работе «Консультирование и психотерапия» К. Роджерс высказывает свое мнение по этому поводу при обсуждении тем «Критерии психотерапии», «Проблема ограничений», а также отвечая на такие вопросы как — «Какова должна быть продолжительность...?», «Каков должен быть интервал между беседами?» и т. п. (глава 9). Его понимание эффективного консультирования сформулировано следующим образом:

«Эффективное консультирование представляет собой определенным образом структурированное, свободное от предписаний взаимодействие, которое позволяет клиенту достичь осознания самого себя настолько, что это дает ему возможность сделать позитивные шаги в свете его новой ориентации»¹.

Также, обсуждая особенности того или иного подхода и его реализации в работе практического психолога нельзя обойти вопрос проблемах подготовки специалистов. В контексте обсуждаемого направления уместно привести точку зрения на данную проблему К. Роджерса. В книге «Консуль-

¹ Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы М., 2000. С. 25.

тирование и психотерапия» он отмечает, что, по его мнению, эффективная программа подготовки должна включать:

- соответствующий определенным личностным критериям отбор;
- курсы социологии, социальной психологии и антропологии;
- курсы, дающие основные знания о закономерностях человеческого развития и приспособления;
- обучение методам психологического исследования;
- курсы психологического консультирования;
- практику под профессиональным наблюдением¹.

Специфика личностно-ориентированного консультирования проявляется в тех условиях, без которых оно в принципе невозможно. К таким условиям, как уже отмечалось при обсуждении сути этой разновидности консультативной практики, К. Роджерс относит:

- ♦ подлинность, искренность, или конгруэнтность;
- ♦ принятие, забота или признание — безусловное позитивное отношение;
- ♦ наличие эмпатического понимания.

Кратко охарактеризуем каждое из них.

Подлинность, искренность, или конгруэнтность

К. Роджерс определяет это понятие как «...точное соответствие нашего опыта и его осознания... Возможно самой простой иллюстрацией является ребенок... Он всегда является единым существом... Если младенец проявляет любовь, гнев, презрение или страх, нам не приходит в голову сомневаться, что он испытывает на всех уровнях именно эти чувства...

...степень конгруэнтности в данный момент не может быть оценена самим индивидом. Мы можем научиться успешно измерять ее, принимая во внимание точку зрения других людей. Мы также многое сможем узнать о конгруэн-

¹ Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы М., 2000. С. 284.

тности, когда человек признает собственную неконгруэнтность в прошлом»¹.

Говоря об условиях эффективности работы в рамках данного подхода, мы отмечали, что она может быть только в том случае, когда специалист изначально полностью доверяет клиенту. Если этого нет, то в отношении с клиентом начинают привноситься страхи и опасения консультанта, он становится инконгруэнтным и начинает «играть в профессионала».

Выделяют две формы **инконгруэнтности**:

- 1) инконгруэнтность между чувствами и осознанием этих чувств;
- 2) инконгруэнтность между осознанием этих чувств и их выражением.

Инконгруэнтность порождает «двойные связи» с клиентом, т. е. проявляется в расхождении вербального и невербального поведения, слов и чувств. Конгруэнтность же проявляется в том, что специалист в процессе работы с клиентом является самим собой, что позволяет ему установить эффективные, конструктивные отношения с клиентом. В связи с этим напомним, что в рамках данного подхода основным средством работы является личность специалиста, а не технические приемы. К. Роджерс в своих работах отмечает, что специалист может быть более привлекательным, когда он использует различные техники, но для результата гораздо важнее то, какие отношения устанавливаются между терапевтом и клиентом. Здесь главное — не делать что-то с клиентом, а быть с клиентом.

В работах К. Роджерса конгруэнтность специалиста рассматривается как базовое условие, способствующее росту клиента. Это не означает, что консультант должен «грузить» клиента своими чувствами и проблемами, высказывать любую мысль, пришедшую ему в голову. Наличие данного качества проявляется в готовности психолога выразить свои устойчивые чувства, открытости во взаимодействии, преодолении соблазна спрятаться под маской профессионализма.

¹ Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 401–402

Развитию этого качества способствует цикл упражнений, направленных на формирование навыков и способности к аутентичности (конгруэнтности) в ситуации взаимодействия с партнером. В систему упражнений здесь входят, прежде всего, такие процедуры, которые направлены на развитие следующих способностей:

- понимания собственных ощущений и переживаний;
- понимания внутренней позиции;
- понимания идентичности в ситуации взаимодействия с партнером;
- «открытия» собственных переживаний;
- осознания и переживания силы личности;
- освоения способов «проживания» чувств;
- освоения приемов сообщения в ситуации взаимодействия с партнером;
- передачи собственных переживаний в ситуации взаимодействия с партнером.

Принятие, забота или признание — безусловное позитивное отношение

Говоря о сущности «феномена принятия» следует обратить внимание на две неразрывно взаимосвязанные его важнейшие составляющие: принятие себя и принятие других.

Хазанова М. А., исследуя данное понятие, отмечает:

«...основными проявлениями принятия, зафиксированными в широком языковом контексте, являются уважение, согласие, слушание, вера (“верить”), дружелюбие, положительное отношение, что, по нашему мнению, согласуется и с психологическим содержанием феномена принятия»¹.

«...в человеке с оптимально развитым самопринятием будут сильно выражены вера в свои силы и возможности, доверие к себе и к миру, независимость, честное отношение к себе, стремление к искренности в проявлении чувств, предоставление себе права быть таким, как есть, искреннее предоставление права другим иметь иную точку зрения (т. е. искреннее предоставление права другим быть самими собой). Слабо бу-

¹ Хазанова М. А. Феномен принятия в психотерапевтическом консультировании // Вопросы психологии, 1993. № 2. С. 49.

дут выражены страх, тревожность, боязнь неуспеха, боязнь негативной оценки, доминирование чувства вины, выраженная мотивация достижения, ориентация на внешнюю оценку, внешние нормы» (Там же).

К. Роджерс раскрывает сущность этих явлений следующим образом:

- «...я нахожу, что добиваюсь большего успеха в отношениях с другими людьми, когда я могу воспринимать себя и быть самим собой, принимая себя таким, каков я есть» (Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 58);
- «Я обнаружил, что получаю очень много, когда могу принимать другого человека» (Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 62);
- «...чем более я принимаю другого человека, чем более он мне нравится, тем более я способен создать те отношения, которые он сможет использовать. Под принятием я понимаю теплое расположение к нему как к человеку, имеющему безусловную ценность, независимую от его состояния, поведения или чувств» (Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 76);
- «Как только клиент начинает двигаться к тому, чтобы быть способным принимать свой собственный опыт, он также начинает двигаться к принятию опыта других людей» (Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994. С. 223)

Здесь важно напомнить, что в данный подход к психологической помощи людям основан на идее о том, что человек имеет врожденную глубокую мотивационную тенденцию к самоактуализации — тенденцию к росту, развитию, усовершенствованию потенциальных возможностей. Направление этой тенденции всегда уникально, следовательно, каждый человек «растет», т. е. ведет себя по избранному им направлению. При таком понимании развития личности исключается мысль о том, что специалист (консультант, психолог) лучше знает направление роста клиента и его основная задача — создать в ходе работы «дорожную карту» для клиента. Разъясняя это, К. Роджерс приводит метафору,

в которой психолог отождествляется с акушеркой. Роль последней — не производить ребенка, а помочь ему родиться.

Здесь также уместна притча о мальчике и лошади.

«Мальчик пришел на школьный двор и увидел там лошадь. Он влез на нее. Лошадь вышла со школьного двора и пошла по дороге, постоянно сбиваясь в сторону пощипать травку. Ребенок сдерживал ее, не давая ей уйти в сторону. Через некоторое время лошадь вошла во двор фермы, хозяин которой удивленно спросил мальчика: «Откуда ты знаешь, что это моя лошадь?» — «А я и не знал, — ответил мальчик, — я просто не давал ей сбиться с пути». (Приводится по Бурлачук Л. Ф. и др. 2007. С. 375).

Важно понимать, что эффективность работы консультанта во многом зависит от степени решенности собственных психологических проблем. Одной из таких проблем является проблема принятия, т. е. безусловного позитивного отношения к себе. Естественно, что такая проблема зачастую является и проблемой человека, пришедшего за помощью к психологу. Она может касаться как собственного принятия, так и принятия других.

Практика показывает, что важными условиями принятия являются:

- такая позиция человека, которая не противоречит поставленной им цели (т. е. тому, к чему человек стремится);
- личный интерес;
- в целом эмоционально положительное отношение к тому, что (кого) нужно принять.
- Научиться это делать можно разными способами:
- через постепенное осознание того факта, что без «принятия» проблема не решится;
- пробуя решить эту проблему с помощью освоения специальных искусственных приемов, упражнений;
- используя и то, и другое.

Обычно неприятие себя связано с неуверенностью в себе, заниженной самооценкой человека, с неприятием каких-то своих качеств, неприятие себя таким, какой есть, а может даже с тем, что можно назвать «психологическим мазохизмом», т. е. постоянным стремлением приносить себе душевную боль.

Эмпатическое понимание

Для эффективного консультанта одним из важнейших качеств является **эмпатия**, как процесс, в котором терапевт становится все ближе и ближе к мыслям и чувствам клиента. Здесь важно понимать, что точная эмпатия — идеальный случай.

Эмпатия — это ощущение чувств и личностных смыслов клиента в каждый момент времени, восприятие их как бы изнутри, так как их ощущает сам клиент, способность успешно передать это ощущение клиенту.

В работах Роджерса выделяются следующие особенности проявления эмпатии:

- 1) *дистанцируемость*, т. е. удержание психологической дистанции между эмпатирующим и эмпатируемым, сохранение в эмпатическом процессе собственной позиции эмпатирующего. Здесь нет отождествления между переживаниями эмпатируемого и эмпатирующего, что и отличает этот процесс от идентификации;
- 2) *сопереживание*, а не просто эмоционально положительное отношение (симпатия) эмпатирующего к эмпатируемому;
- 3) *динамичность*, т. е. это процесс, а не статичное состояние.

Эмпатически отреагировать — это значит дать клиенту понять, что психолог его действительно понимает. Необходимо точно сформулировать то, что отражено эмпатирующим в состоянии эмпатируемого («Вы чувствуете внутреннюю пустоту», «Вы ощущаете себя одиноким» и т. п.) или метафорической («Вы как будто спутаны по рукам и ногам...», «Ваше состояние похоже на переживание маленького ребенка, потерявшегося в магазине...» и т. п.). Важно понимать при этом, что здесь следует избегать абстрактных, неконкретных выражений типа: «Я вас понимаю». Можно сказать, что эмпатия — это ощущение мира клиента так, как если бы он был собственным миром психотерапевта, но обязательно без утраты этого «как если бы» (Бурлачук Л. Ф. и др., 2007).

Важно также различать эмпатическое и активное (рефлексивное) слушание. Главное отличие здесь в *целевой установке*, а не в приемах, так как по форме они проявляются одинаково — внимание и отражение чувств.

Цель активного (рефлексивного) **слушания** — осознать как можно точнее сообщение говорящего, т. е. значение его идей или переживаемых чувств.

Цель эмпатического слушания — уловить эмоциональную окраску этих идей и их значение для другого человека, проникнуть в систему его внутренних ценностей и понять, что означает высказанное сообщение, и какие чувства при этом испытывает собеседник.

Соблюдение выделенных условий позволяет достичь результатов личностно-ориентированного психологического консультирования. Говоря о результатах, которые являются следствием взаимодействия специалиста и консультанта, К. Роджерс пишет:

«Чем больше терапевт воспринимается клиентом как гениальный¹, эмпатически понимающий и безусловно его уважающий, тем более выражены конструктивные изменения в клиенте» (Rogers, 1961. P. 107).

Специальные многолетние исследования, показали, что в результате такой работы с клиентом происходят следующие изменения:

- повышается открытость опыту;
- углубляются переживания;
- повышается доверие к собственным проявлениям, к самому себе;
- формируется внутренний локус оценки;
- усиливается готовность войти в «процесс жизни»;
- углубляется знание о себе в процессе переживания.

Открытость к опыту рассматривается как готовность ввести в собственную Я-концепцию новый опыт. Здесь важно допускать, что доверие к себе связано и с «нежелательными» аспектами опыта. Человек дает себе право быть нелогичным в поведении и право на ошибку.

Не менее важное качество — готовность всегда, в каждый момент жизни быть в процессе. Это предполагает способность человека отказаться от фиксированных целей и ожиданий, готовность отказаться от собственных определений жизни, от фиксированных планов. У такого человека изначально существует установка на то, что «жизнь ВСЕГДА бо-

¹ Конгруэнтный, искренний, истинный.

гаче наших планов». В этом смысле личность не сводит все многообразие своей жизни к одной из имеющихся на сегодняшний день у нее позиций (родитель, учитель, сын, дочь и т. п.). В работе с людьми это, например, означает, что фасилитатор не является «сценаристом», не он «делает» процесс.

Основное отличие данного подхода в оценке результатов работы заключается в том, что здесь на первое место ставятся не поведенческие изменения, а изменения субъективного мира клиента.

Обобщенно это отражено в понятии «полностью функционирующая личность», которое означает присутствие у личности следующих качеств:

- конгруэнтность;
- внутренняя готовность преодолевать преграды и трудности жизни;
- готовность творчески себя реализовывать;
- позитивная Я-концепция;
- эффективное социальное функционирование;
- готовность организма отзываться на любые внешние воздействия.

Однако не следует забывать, что клиент вправе остановить терапию в любой момент и вынести из нее ровно столько, сколько может. Поэтому одним из важнейших условий изменения клиента в терапии является его **готовность к этому изменению**.

Обобщая все вышеизложенное можно сказать, что в арсенале современного практического психолога есть несколько моделей консультирования, построенных на разных методологических основаниях и имеющих собственную уникальную технологию. Сопоставление целей, задач и методов современных направлений в консультировании и собственный опыт консультирования позволяют считать, что личностно-ориентированное психологическое консультирование наиболее полно отвечает требованиям сегодняшнего дня и сути *человекоцентрической* (или, если брать условия образования — *детоцентрической*) парадигмы¹.

¹ Подробнее об этом см.: Пахальян В.Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 1. Методология и организация. М., 2003.

Литература для самостоятельного чтения

Основная

Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. 2002. № 3–4. С. 24–33.

Бурлачук Л. Ф., Кочарян А. С., Жидко М. Е. Психотерапия. СПб, 2007. С. 370–394.

Мидор Б., Роджерс К. Личностно-центрированная терапия // Журнал практической психологии и психоанализа. 2002. № 4 // <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20020407>

Орлов А. Б., Лэнгле А., Шумский В. Б. Экзистенциальный анализ и клиентцентрированная психотерапия: сходство и различие // Вопросы психологии 2007. № 6.

Пахальян В. Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 1. Методология и организация. М., 2003.

Пахальян В. Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 2. Семинарские и практические занятия. М., 2003.

Пахальян В. Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 3. Практикум. М., 2003.

Пахальян В. Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 4. Хрестоматия. М., 2003.

Роджерс К. Консультирование и психотерапия. М., 2000.

Роджерс К. Клиентцентрированный/Человеко-центрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001, № 2.

Дополнительная

Бусыгина Н. П. Философские основания гуманитарной психологии // Московский Психотерапевтический Журнал. 2007. № 4.

Васильюк Ф. Е. Семиотика и техника эмпатии // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 3–14.

Визгина А. В. Эмпирическое изучение спонтанных внутренних диалогов // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 101–110.

Гулина М. А. Основы индивидуального психологического консультирования. СПб., 2000.

Клиент-центрированная психотерапия // Бурлачук Л., Кочарян А., Жидко М. Психотерапия. Учебник для вузов. СПб, 2003. С. 252–267; СПб., 2007 // <http://bookz.ru/authors/burla4uk-1-ko4aran-a/burlachukl01/1-burlachukl01.html>.

Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М., 1999.

Джордж Р., Кристиани Т. Консультирование: теория и практика. М., 2002.

Копьев А. Ф. Индивидуальное психологическое консультирование // Вопросы психологии. 1994, № 4.

Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. М., 1998.

Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб, 2000.

Орлов А. Б., Лэнгле А., Шумский В. Б. Экзистенциальный анализ и клиентцентрированная психотерапия: сходство и различие // Вопросы психологии 2007. № 6.

Пивоваров Р. Аутентичность // <http://institut.smysl.ru/article/17.php>.

Салливан Х. С. Интервью как процесс // Журнал практической психологии и психоанализа. 2007. № 3.

Хазанова М. А. Феномен принятия в психотерапевтическом консультировании // Вопросы психологии, 1993. № 2. С. 49–54.

Яцута Е. От клиент-центрированного подхода в психотерапии к контент-центрированному взаимодействию в образовательном процессе // II Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. С. 180–189. (<http://institut.smysl.ru/article/2conf-yatsuta.php>).

ЧАСТЬ II

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ СЛУЖБЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Раздел А

СВОЕОБРАЗИЕ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В РАБОТЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

Глава 6

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ РЕБЕНКА

Практическую психологию в образовании можно рассматривать как «превентивную психологию развития личности». Здесь речь, прежде всего, идет о том, что, *во-первых*, сами по себе условия, в которые попадает ребенок, начиная посещать учреждения образования, являются максимально благоприятными для такой работы. *Во-вторых*, цели предохранения формирующегося внутреннего мира ребенка максимально отвечают целям «детоцентрической парадигмы» в образовании.

В одной из последних работ специалистов лаборатории психологической службы и аттестации педагогов-психологов Московского психолого-педагогического университета, выделено «пропедевтическое направление» в деятельности психологической службы образования¹. Авторы указывают на то, что чрезвычайная важность данного направления связана с тем, что практический психолог на основе про-

¹ Психологическая служба в современном образовании / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2009. С. 32..

фессиональных знаний и опыта проводит работу по предупреждению возможного неблагополучия в психическом и личностном развитии ребенка, создает максимально благоприятные условия для этого развития. Здесь же авторы подчеркивают, что основная сложность такой работы заключается в психологической неготовности педагогического коллектива, родителей, общества в целом к пониманию необходимости такой работы и объясняют основные причины такого положения дел. В связи с этим для дальнейшего анализа вопроса о консультировании в системе службы практической психологии образования важно понять в каких именно условиях происходит развитие ребенка.

Начнем с того, что попробуем раскрыть сущность понятия «образовательная среда». В отечественных сборниках научных трудов, учебных пособиях и монографиях, выпущенных за последние несколько лет, это понятие имеет разные интерпретации.

1. В одном из самых известных пособии по практической психологии образования, выпущенном под редакцией И. В. Дубровиной, написано: «Образовательная среда, которую организуют взрослые и в которой обитает ребенок, состоит, с одной стороны, из знаний, умений, правил, деятельностей и т. п., которые как бы присваивает ребенок; с другой стороны, из его отношений к этим знаниям, умениям, правилам, деятельностям и т. п.; с третьей — из отношений ребенка к самому себе, к окружающим его сверстникам и взрослым, из понимания им своего места в этой обетованной среде, его эмоционального самоощущения в ней»¹.

2. Другое понимание исследуемого предмета дает В. А. Ясвин, который считает, что образовательная среда — это система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

В его концепции выделяются четыре типа школьной образовательной среды: догматическая, безмятежная, карьерная и творческая.

¹ Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2004. С. 37..

Догматическая образовательная среда характеризуется тем, что ориентируется на воспитательный идеал пассивной и зависимой личности.

Безмятежная образовательная среда (среда безмятежного потребления) ориентирована на идеал относительно независимой, автономной, но при этом пассивной личности.

Карьерная образовательная среда нацелена на формирование активной и зависимой личности, способной легко адаптироваться к манипулятивному характеру социальных отношений в рыночном обществе.

Творческая (идейная) образовательная среда, имея в виду воспитательный идеал свободной и активной личности, обеспечивает *саморазвитие* учащегося.¹

3. Для понимания сущности понятия «образовательная среда» его сравнивают с понятием «образовательное пространство». Образовательное пространство задается совокупностью образовательных институтов, процессов и сред, оно их производное, но к ним не сводится. Образовательная же среда — результат совместной деятельности субъектов образования, где между отдельными институтами, программами, субъектами образования, образовательными деятельностями начинают выстраиваться определенные связи и отношения. Она может быть охарактеризована двумя показателями: *насыщенностью* (ресурсный потенциал) и ее *структурированностью* (способом организации). Оценка насыщенности среды учитывает соотношение совокупности образовательных ресурсов в данном месте и предметностей выдвигаемых целей и задач развития и образования человека. Не редкость для крупных культурных центров — среда потенциально богата, но не насыщена, не сформирован ее ресурсный потенциал².

Опираясь на то, что возникновение и существование образовательной среды обусловлено самими субъектами образования — и как живыми носителями предметного содержания культуры, и как персонификаторами данного содержания

образования, подчеркивается следующее: чем больше таких субъектов, тем более богатой, насыщенной, более плотной и многообразной становится образовательная среда. В связи с этим выделяется *три разных способа организации образовательной среды* в зависимости от типа связей и отношений, ее структурирующих:

- среда, организованная по принципу *единообразия*; здесь доминируют административно-целевые связи и отношения и определяются как правило одним субъектом — властью; показатель структурированности стремится к максимуму;
- среда, организованная по принципу *разнообразия*; здесь связи и отношения имеют конкурирующий характер, так как происходит борьба за разного рода ресурсы; начинается атомизация образовательных систем, разрушается единое образовательное пространство; показ структурированности стремится к минимуму;
- среда, организованная по принципу *вариативности* (как единство многообразия); здесь связи и отношения имеют кооперирующий характер, происходит объединение разного рода ресурсов в рамках, объемлющих образовательных программ, обеспечивающих траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам; показатель структурированности стремится к оптимуму¹.

4. Решая проблему психологической экспертизы школ в рамках проекта «Школа 2100», Улановская И. М. пишет:

«Эффективная работа школы как образовательного учреждения складывается из целого комплекса составляющих, большинство которых имеет психологическую природу. Для их выделения, исследования и оценки на уровне целостного анализа деятельности в рамках конкретной школы мы ввели понятие образовательной среды. В нашем понимании **образовательная среда** — это комплексная интегративная характеристика конкретной школы, которая:

- определяется реальными внутренними целевыми установками и задачами школьной администрации и ее педагогического коллектива;

¹ Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000. С. 11.

² Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. М., 1997. С. 172–176; Слободчиков В. И. Что развивается в образовании, что образуется в развитии? // Развитие и образование особенных детей. М., 1999. С. 21–22..

¹ Слободчиков В. И. Что развивается в образовании, что образуется в развитии? // Развитие и образование особенных детей. М., 1999. С. 21–22.

- проявляется в наборе конкретных средств их достижения (набор средств определяет «лицо» конкретной школы, поэтому он чрезвычайно богат и вариативен и включает в себя учебные программы, организацию уроков, тип взаимодействия педагогов с учащимися, качество оценок, стиль неформальных отношений между детьми, организацию внеучебной школьной жизни, материально-техническое оснащение школы, оформление классов и коридоров и т. д. и т. п.);
- оценивается по тому развивающему эффекту, которого она позволяет достичь»¹.

5. Более конкретно рассматривается понятие образовательной среды применительно к уроку:

«Образовательная среда школы является сложным по структуре целостным образованием, включающим разноплановые компоненты (в том числе имеющие психологическую природу), например такие, как внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и учителей»².

Проведя анализ имеющейся по данному вопросу литературы, мы пришли к выводу, что образовательная среда — это «...конкретные, целенаправленно создаваемые субъектами образовательного пространства условия, обеспечивающие такое взаимодействие уникального внутреннего (субъективного) мира развивающейся личности с другими личностями и реальным (объективным) миром, в котором раскрытие и реализация безграничных возможностей ребенка является целью»³.

Опираясь на все вышеприведенное, можно выделить в качестве одной из важнейших задач Службы практической психологии в системе образования — обеспечение психо-

¹ Улановская И. М. О некоторых результатах психологической экспертизы школ-внедренческих площадок образовательной системы «Школа 2100» // Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / Под ред. А. А. Леонтьева М.: Баласс. Издательский дом РАО, 2003. С. 270.

² Поливанова Н. И., Ермакова И. В. Образовательная среда урока в школах разных типов // Психологическая наука и образование. 2000. № 3.

³ Пахальян В. Э. Психопрофилактика в практической психологии образования. М., 2003. С. 22.

логической помощи не только и не столько на уровне благополучия в развитии выделенных по каким-то критериям отдельных детей или «групп риска», но, прежде всего, на уровне всех субъектов образовательной среды, включающих всевозможные разновидности взаимодействий:

- собственно межличностные взаимодействия между субъектами образовательной среды;
- взаимодействия субъектов образовательной среды с особенностями ее реальных условий;
- взаимодействия субъектов образовательной среды, определяемые характером и особенностями деятельности (профессиональными, статусными, ролевыми и т. п.), в которую они включаются.

Данное понимание задач близко по смыслу, который вкладывается в определении содержания работы на уровне *первичной профилактики*, где в центре внимания находятся все дети, независимо от характера и выраженности их проблем. В таком контексте «фокус» работы психолога — *состояние психологического здоровья детей* и все, что может каким-то образом на него влиять. Особенности других субъектов образовательного пространства, конкретные объективные обстоятельства, особенности осваиваемой деятельности и т. п. (изучаемые в психологическом контексте) рассматриваются только как условия полноценного развития ребенка.

Выше было отмечено, что консультирование направлено на предупреждение или преодоление неблагоприятных тенденций, обеспечения психологического благополучия в развитии детей, находящихся в условиях определенных образовательных сред. Здесь важно выделить роль постоянно действующего психологического мониторинга образовательной среды. В одной из работ было показано наше понимание этого аспекта работы¹.

Подчеркнем, что эффективность консультирования в практической психологии образования во многом определяется тем, насколько специалист имеет возможность пользоваться достоверной и надежной информацией не только о

¹ Пахальян В. Э. Психопрофилактика в практической психологии образования. М., 2003..

специфике тех процессов, которые характеризуют развитие личности, но и о своеобразии самой образовательной среды.

Это показал опыт, реализованный в деятельности психологической службы системы Министерства образования и науки Самарской области, где у консультанта есть возможность использовать данные постоянно действующего мониторинга образовательной среды, в которых отражены не только общие тенденции психического развития детей, их родителей, но специфические характеристики тех процессов, которые происходят в каждой среде. В частности, в образовательной среде, отличающейся по методически-дидактической составляющей (тип программы, по которой построено воспитание и обучение детей; методика/технология обучения и воспитания и т. п.).

В качестве примера можно использовать результаты работы с данными мониторинга в одном из районов Самарской области.

Мониторинг образовательной среды позволил установить следующее:

1) в целом интеллектуальная, эмоциональная и мотивационная сферы детей, посещающих дошкольные образовательные учреждения, соответствуют уровню достаточно благополучного психического и психологического здоровья:

- интеллектуальное развитие соответствует возрастной норме;
- мотивационная и эмоциональная сферы отражают психовозрастные закономерности детей-дошкольников (преобладает мотивационная направленность на себя, дети чаще делают материальные выборы, чем нематериальные, недостаточно сформированы навыки произвольности, процесс формирования учебной мотивации у воспитанников подготовительных групп ДОУ проходит под воздействием внешних оценок взрослых);

2) образовательная среда является определяющей состояние и динамику психологического здоровья ребенка: образовательная программа задает условия функционирования образовательной среды,

3) программа «Воспитание экологической культуры» способствует развитию как практической, так и теоретической со-

ставляющей интеллекта дошкольников и в сочетании с программой под ред. М. А. Васильевой дает хороший результат,

4) в целом более ошутимое преобладание НИП над ВИП в 2001 г. по сравнению с 2000 г. напрямую связано с увеличением количества ДОУ, в которых в дополнении к основной применяются различные развивающие программы: наилучший результат по сформированности перцептивно-моторной сферы дошкольников получен в группе, дети которой посещают кружок «Оригами»: здесь самый высокий по сравнению с другими группами % детей с высоким уровнем развития восприятия и сформированности тонкой моторики руки, отсутствуют дети с низким уровнем развития перцептивно-моторной сферы;

5) анализ мотивационных предпочтений в зависимости от обучающей программы показал, что в группах, где дополнительно к основной воспитатели используют программу «Воспитание экологической культуры» у 30–45% детей отмечаются желания, направленные на других, у 8–10% детей — общечеловеческого характера, что в двое превосходит данные в целом по городу, причем % нематериальных выборов преобладает над материальными¹.

Приведенные выше данные позволили педагогам-психологам учреждений образований этого района строить консультационную работу не только на общих знаниях о психическом развитии детей, но и на данных о конкретных особенностях тех условий, в которых находятся потребители их услуг. В данном случае, речь идет о консультировании как администрации учреждений образования, педагогического коллектива, так и родителей детей, посещающих дошкольные учреждения, охваченные мониторингом.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, в качестве критериев психологического благополучия в развитии ребенка могут выступать возрастные показатели значимых для развития ребенка параметров (табл. 1).

¹ Клюева Т. Н., Илюхина Н. В. Особенности состояния психологического здоровья детей дошкольного возраста малого города // Прикладная психология. 2001. № 4. С. 66–85..

Таблица 1

Параметры развития, выступающие в качестве критериев психологического благополучия ребенка на разных возрастных этапах

Период развития	Значимые характеристики развития
Младенчество	<ul style="list-style-type: none"> • характер непосредственного общения с взрослыми; • особенности эмоциональных реакций; • уровень физической самостоятельности (овладение манипулятивной деятельностью, навыки передвижения и ориентировки в пространстве и т. п.); • особенности перцептивной сферы; • индивидуально-типологические характеристики; • уровень овладения речевой деятельностью.
Раннее детство	<ul style="list-style-type: none"> • степень освоения активной речи; • уровень освоения предметной деятельности; • особенности освоения игровой и продуктивной деятельности; • характерные признаки общения с взрослыми и сверстниками; • уровень овладения собственным телом; • особенности когнитивных процессов; • индивидуально-типологические особенности.
Преддошкольное детство	<ul style="list-style-type: none"> • степень овладения сенсорными эталонами; • особенности мотивации и освоения игровой и продуктивной деятельности; • характерные свойства самосознания; • уровень овладения средствами общения со сверстниками и взрослыми; • индивидуально-типологические особенности; • особенности внутрисемейного общения.
Дошкольное детство	<ul style="list-style-type: none"> • характер соподчинения мотивов; • уровень овладения этическими эталонами; • характер общения со сверстниками и взрослыми; • степень произвольности когнитивных процессов; • индивидуально-типологические особенности; • характер освоения сюжетно-ролевой игры и продуктивной деятельности.

Младший школьный возраст	<ul style="list-style-type: none"> • состояние эмоционального благополучия; • особенности мотивации и уровень произвольной регуляции поведения и деятельности; • показатели развития рефлексии, внутреннего плана действий, анализа; • характер познавательного отношения к действительности; • особенности умственного развития; • уровень освоения учебной деятельности; • индивидуально-типологические особенности; • особенности ориентации на сверстников и взрослых.
Подростковый возраст	<ul style="list-style-type: none"> • характер общения со сверстниками и взрослыми; • уровень освоения средствами общения; • показатели овладения способами регуляции эмоциональных состояний; • особенности мотивации и освоения “стратегией преодоления трудностей”; • индивидуально-типологические особенности • особенности умственного развития; • особенности «Я-концепции».
Ранняя юность (старший школьный возраст)	<ul style="list-style-type: none"> • особенности мотивации; • показатели идентификации; • степень психологической готовности к личностному и жизненному самоопределению; • характер общения со сверстниками; • характер общения со взрослыми; • показатели психосексуального развития; • индивидуально-типологические особенности; • особенности умственного развития.

Итак, проведенный нами анализ, позволяет достаточно полно представить то понимание условий, в которых происходит развитие ребенка, конкретного пространства, где осуществляется целенаправленная работа по его обучению и воспитанию. Это дает нам возможность далее перейти к обсуждению проблем такого востребованного в образовательной среде вида работы практического психолога образования как консультирование.

Глава 7

МЕСТО И РОЛЬ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В РАБОТЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ПСИХОЛОГА ОБРАЗОВАНИЯ

Становление службы практической психологии образования и консультирование

В семидесятых годах двадцатого века отечественное образование уже достаточно остро ощущало потребность в реальном, практическом психологическом обеспечении, что заметно отразилось в научных работах специалистов, занимающихся проблемами обучения и воспитания. Это привело к разработкам и апробированию различных моделей психологической службы образования. Именно тогда в бывшей Эстонской ССР начался эксперимент по введению должности психолога в учреждения образования, который в начале восьмидесятых годов получил свое продолжение в Москве, в результате чего в 1989 г. официально вводится должность психолога, а в 1990 — утверждено Положение о психологической службе в системе народного образования. С тех пор прошло достаточно времени, однако, к сожалению, все далеко не так, как представляли себе те, кто стоял у истоков зарождения Службы. Подчеркнем, что это одна из причин того понимания места и роли консультирования как одного из основных видов работы практического психолога в образовании, которое реально сложилось на сегодняшний день.

Во многих работах последних 20 лет отмечается, что процессе становления и развития психологической службы в образовании постоянно сталкивается с рядом серьезных

проблем¹. Проведя анализ ряда работ мы пришли к выводу, что чаще всего к их числу относят следующие:

- 1) «размытость» предмета работы, его специфического содержания и, как следствие, тенденция ухода от создания собственно психологической службы к созданию смешанной, комплексной системы услуг, включающей в себя и медицинскую, дефектологическую, педагогическую, и социальную помощь;
- 2) слабая нормативно-правовая база;
- 3) «недостроенность структуры», т. е. фактическое отсутствие в структуре службы практической психологии образования ряда важных звеньев (профилактории, психологические полустационары, стационары и т. п.), где могла бы осуществляться глубокая и систематическая работа, в которых могли бы находиться определенное время дети, требующие защиты от деструктивной психологической среды, где реально могла бы осуществляться на качественно другом, глубоком уровне психопрофилактика и психологическая реабилитация, другие виды качественной и эффективной психологической помощи;
- 4) концептуальная и организационная несостыкованность системы образования и «детоцентрической» практической психологии.

Здесь важно обратить внимание на то, что все сегодняшние проблемы развития Службы практической психологии образования во многом обусловлены недооценкой

¹ См., например: *Битянова М. Р.* Пятое колесо // Школьный психолог 2004. № 22; Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с *И. В. Дубровиной* // Школьный психолог 2004. № 35; *Пахальян В. Э.* Служба практической психологии в образовании: современное состояние и перспективы развития в России // Магистр. 1999. № 5; *Пахальян В. Э.* Каким должен или каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования? // Вопросы психологии 2002. № 6; *Рубцов В. В., Малых С. Б., Кобозева В. Г.* Анализ развития службы практической психологии образования Москвы // Психологическая наука и образование. 2002. № 2; *Сартан М.* Шесть проблем и одна тема // Школьный психолог. 2002. № 17. С. 2–3; *Степанова М. А.* Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы // Вопросы психологии. 2004. № 4; *Шувалов А. В.* Проблемы развития службы психологического здоровья в системе дополнительного образования детей // Вопросы психологии. 2001. № 6; и др.

того колоссального наследия, которое есть в отечественной психологии. В основе научного обоснования содержания практической деятельности психолога в образовании лежат фундаментальные теоретические положения о развитии и природе психики человека, разработанные в трудах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейна, Д. Б. Эльконина и их учеников и последователей.

Начиная с конца 70-х годов XX века проблемы создания и развития психологической службы в отечественной системе образования исследуются группой научных сотрудников Психологического института РАО под руководством члена — корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора И. В. Дубровиной¹. Этот многолетний и бескорыстный труд получил высшую оценку и был отмечен первой в нашей стране Премией Президента в области образования (Указ № 986 от 04.09.1997 г.)

Помимо данного подхода в отечественной науке и практике на различных уровнях осуществлялись попытки внедрения в практику образования других моделей психологической службы, ориентированных на конкретные или особые условия. Анализ трудов, в которых обосновывается необходимость разработки и внедрения той или иной модели, показывает, что, как правило, они не содержат серьезной методологической проработки, имеют массу внутренних противоречий, либо представлены только на уровне технологии, без обоснования и теоретического объяснения необходимости именно такой технологии для образования в целом или для конкретных условий развития ребенка².

¹ Это достаточно полно представлено в следующих работах: Научно-практические проблемы школьной психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. В 2 ч. М., 1987; *Дубровина И. В.* Предмет и задачи школьной психологической службы // Вопросы психологии. 1988. № 5; *Дубровина И. В.* Школьная психологическая служба. М., 1991; Психологическая служба школы / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1995; Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2004; Психологическая служба в современном образовании... / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2009 и др.

² См., например: *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе М., 1997; *Овчарова Р. В.* Справочная книга школьного пси-

В конце 80-х годов XX века и теоретически, и практически оформилось то направление исследований и внедрения их результатов, которое определяется как важная часть психологии развития, где целью деятельности психолога-практика является *психологическое здоровье личности*¹, а вся его профессиональная активность направлена на решение задач по созданию и поддержанию оптимальных условий взаимодействия уникального внутреннего (субъективного) мира развивающейся личности с реальным (объективным) миром.

Здесь речь идет именно о психологических условиях такого взаимодействия, где *раскрытие и реализация безграничных возможностей личности является целью-ценностью*.

Анализ трудностей работы, возникающих в различных звеньях психологической службы образования показывает, что множество частных проблем определяются в большей степени следующим:

- недостатками научного обоснования при построении конкретных управленческих и организационных систем такой деятельности;
- отсутствием или размытостью собственно психологических целей, либо их неправомерным сужением.

Как следствие, все это приводит к «потере» специфических целей и предмета работы психолога в условиях образовательного пространства.

В частности, в одних случаях целью работы становится дифференциация, а предметом — отдельные психические функции. Сегодня в различных регионах можно наблюдать такую картину, когда психологи занимаются преимущественно обследованием детей, посещающих те или иные учреждения образования, с целью выделения различных типов отклонений в развитии и осуществления коррекционно-развивающей ра-

холога. М., 1993; Психолог в детском дошкольном учреждении / Под ред. Т. В. Лаврентьевой. М., 1996; *Фридман Л. М.* О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. 2000. № 1; и др.

¹ *Дубровина И. В.* Школьная психологическая служба М., 1991; Психологическая служба школы / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1995; Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2004.

боты. Нет сомнений, что такая работа важна как средство для решения множества уже существующих проблем ребенка. Но если ее результаты используются в целях селекции, для разделения детей на определенные группы (которое не остается тайной для неспециалистов), то тут не избежать серьезных негативных психологических и социальных последствий. Об этом говорит уже почти вековой опыт психологической практики зарубежных коллег в образовании.

По нашему мнению массовые диагностические обследования детей могут быть одним из направлений работы не отдельных психологов, а специализированных Центров. Причем такая работа может проводиться только по конкретным запросам, с указанием целей, которые не противоречат законным правам ребенка и его семьи. Естественно, что запрос должен быть подкреплен гарантией обеспечения полной анонимности информации о каждом ребенке. В своей работе мы не раз сталкивались со случаями, в которых проводимые психологические обследования и коррекция развития детей открыто игнорируют международное и российское законодательство в части соблюдения прав ребенка и его родителей, т. е. проводятся без их ведома и согласия.

Массовые обследования — это то направление деятельности службы практической психологии образования, которое находится на стыке науки и практики, а поэтому его качество во многом определяется реальными возможностями осуществления на практике *единства основных аспектов* (организационного, научного, прикладного и практического), что гарантирует высокое качество как в организации, проведении, обработке результатов исследований, так и в интерпретации полученных данных, и, что очень важно — в эффективности их внедрения в практику. С этой точки зрения можно утверждать, что не каждый регион или город России обладает сегодня такими возможностями, так как не везде есть учреждения, специалисты которых могут обеспечить указанные выше гарантии.

В других случаях мы имеем дело с такой организацией деятельности, когда *целью* являются условия (социально-психологические, педагогические и т. п.), а предметом работы становится то, что трудно определяемо в качестве такового (например — «сопровождение» как «...система професси-

ональной деятельности, ...как процесс, как целостная деятельность...»¹.

Ставя такие цели, психологическая служба:

- а) теряет свою специфику, так как «условиями» занимаются все работники образования;
- б) «выносит за скобки» ребенка, так как во главе угла здесь находится не он, не его развитие, а «условия», что можно рассматривать как возврат к «школоцентрической» модели образования.

В то же время следует подчеркнуть, что создание оптимальных условий развития ребенка в образовательном пространстве является одной из важнейших *задач* психологической службы. Об этом говорится в работах, посвященных психологическому обеспечению развивающего обучения².

Напомним, что наше понимание целей и задач службы практической психологии образования основано на том, как служба в целом, так и все ее структурные звенья, отвечают за внутреннее, психологическое благополучие развивающейся личности, ее *психологическое здоровье*. Предметом такой работы является его *состояние и динамика*, в частности — особенности его развития в определенных социокультурных условиях, в образовательной среде определенного типа. Естественно, что данная работа может вызвать необходимость проведения комплекса мер: участие психологов в проектировании образовательной среды, проведение различных диагностических процедур, обследований как средств, но сами по себе они (эти процедуры, обследования и т. п.) не могут быть целью и основным направлением работы службы практической психологии образования. Качество взаимодействия структурных звеньев Службы определяется эффективностью выбранной модели управления.

На практике «перекосы» существуют не только в системе взаимодействия элементов системы образования, собственно психологической службы образования, но и во внутренней

¹ Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе М., 1997. С. 20–25; Казакова Е. Четыре тенденции и другие проблемы сопровождения // Школьный психолог. 1998. № 48, декабрь; и др.

² См. например: Рубцов В. В. Психологическая поддержка современного образования // Известия РАО М, 1999. С. 49–58..

содержательной стороне работы самих Центров, т. е. далеко не везде можно встретить действительно реализованный (а не написанный на бумаге) целостный подход к работе, полностью отвечающий не только целям и задачам Службы практической психологии образования, но и собственно Уставу данного учреждения. Во многих случаях на первое место в работе выходит то, что просто реально можно сделать при данных материально — технических и кадровых условиях. Поэтому в одном Центре занимаются преимущественно социально-педагогической работой, в другом — медико-психологической, в третьем — социально-психологической и т. п. В идеале же данные Центры были задуманы как комплексы, обеспечивающие целостный подход к развитию личности и оказывающие именно комплексную помощь, а не просто сумму услуг, которая получается из неравновеликих и неравноценных слагаемых. Следствием этого является то, что на практике это может превращаться в формальное «гоняние» по кругу: «А теперь сходите к ...» (психологу, врачу, педагогу и т. п. в зависимости от того, у кого был первым и от разнообразия специалистов), где результат представлен в механической совокупности диагнозов и рекомендаций.

Другая сторона проблемы развития Психологической службы образования — это место специалиста-психолога в структуре органов государственной помощи населению. Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, это проблема не только положения психолога, а и любого другого специалиста, который «привнесен» извне в систему образования. В частности, обобщая свой опыт работы в школе, один из известнейших специалистов в практической психологии образования, М. Р. Битянова пишет:

«Много нас стало в школе, очень много. И «не все в порядке в датском королевстве»: нет между этими специалистами полного понимания и четкого разделения функций. Никогда не удается провести профессиональную границу между социальным педагогом и психологом. А значит — не получается и построить систему сотрудничества. Никогда не найдут себя в педагогической системе школы логопеды и социальные работники. А значит, эффективность их деятельности низкая.

Нет и в самой школьной системе согласованности и четкости. Размываются цели, теряет свои очертания и предполагаемый результат. Педагог его представляет себе одним образом и в

одной системе координат, психолог и освобожденный классный руководитель — в другой... Школьные психологи в школе уже больше 15 лет, а система их по-прежнему отторгает. Более того, отношение к новым специалистам (любимым, просто новым) не меняется в принципе. Оно стало даже более агрессивным, чем 10 лет назад»¹.

Материалы различных дискуссий, проходивших еще в начале становления службы практической психологии образования на научно-практических конференциях и других профессиональных форумах, показывают наличие двух полярных позиций:

- специалист должен быть формально включен в структуру той сферы, которую обслуживает (психолог, обслуживающий ребенка — должен быть работником учреждения образования);
- специалист должен быть формально независим от структуры, которую обслуживает (психолог должен работать во вне или межведомственном Центре, чтобы руководитель организации, в которой в данное время находится ребенок, не мог оказывать влияние на специалиста)².

В определенном контексте мы уже обсуждали эту проблему в первой части пособия, когда речь шла о взаимоотношениях теории и практики. Сравнивая одну позицию с другой, можно заметить, что недостатки каждой из них являются преимуществом противоположной.

Преимущество первой модели в том, что психолог находится внутри сферы, которую он обслуживает и может видеть то, что, придя извне, не заметишь. Он становится «своим», «принимается», не вызывает настороженности, легко замечает любые нюансы происходящих вокруг событий и т. п.

Преимущество второй — в том, что психолог может быть в определенной степени независим при работе с каждым

¹ Битянова М. Пятое колесо // Школьный психолог. 2004. № 22.

² См., например: Научно-практические основы и опыт организации школьной психологической службы. Ташкент, 1988; Научно-практические проблемы школьной психологической службы. М., 1987. Ч. 1, 2; Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопросы психологии. 1979. № 2, 3; 1982. № 3, 4; Психологическая служба в школе. Таллин., 1983. Ч. 1; и др.

ребенком: над ним не довлеют — его причастность к работе, которую делают другие люди, личные отношения с педагогическими работниками и администрацией, все для него относительно равны — они просто люди, которым он может помочь, которые обратились к нему за помощью и т. п.

В частности, если брать психолога в образовании, то директор учреждения образования зачастую осознанно, целенаправленно, или не особенно задумываясь, ставит перед ним задачи, выходящие за пределы его (психолога) компетенции — повысить успеваемость, устранить проблемы, связанные с нарушениями дисциплины и т. п. Фактически оценка работы психолога (как и учителя) напрямую связывается с успешностью освоения ребенком учебной деятельности, в том числе и с соответствием поведения ребенка установленным в образовательном учреждении правилам (особенно если речь идет о дошкольниках). В случае работы психолога вне системы образования он сам определяет свои задачи, исходя из уровня профессионализма, должностной компетенции и т. п. В любом случае здесь речь может идти только о помощи в развитии ребенка, используя для этого как его индивидуальные возможности, так и возможности среды, в которой происходит это развитие, в том числе и образовательной среды.

В широком смысле среда — это все, что входит в жизненное (в том числе и в психологическое, внутреннее) пространство ребенка: семья, друзья, досуг, переживания, мечты и та, специально организованная деятельность по подготовке ребенка к самостоятельной жизни, которая обозначается как воспитание и обучение. При таком понимании можно выделить следующие отличия предмета работы психолога, находящегося внутри и вне образовательного пространства:

1) предмет работы психолога учреждения образования — это проблемы развития личности в условиях конкретного “образовательного пространства”, образовательной среды того или иного типа. В фокусе его внимания находятся те факторы, которые могут оказывать существенное влияние на состояние психологического здоровья, на развитие ребенка в условиях специально организованной деятельности, направленной на его

подготовку к самостоятельной жизни. Данная деятельность невозможна без следующего:

- а) нормативно определяемого и обязательного взаимодействия со всеми субъектами образовательного пространства;
- б) комплексной превентивной работы, направленной на предупреждение и преодоление трудностей, возникающих у ребенка в образовательном пространстве: трудностей в отношениях с другими людьми, в освоении учебной деятельности и т. п. Такая работа предполагает следующее:
 - психологический прогноз и психологическое обеспечение успешности освоения ребенком этого пространства, возможных перспектив в самоопределении;
 - психологическую экспертизу образовательного пространства и обеспечение соответствующих условий, в том числе и через работу по изменению этих условий;
- 2) предмет работы психолога, работающего вне учреждения образования — это, прежде всего:
 - а) конкретная трудность, проблема, сформулированная в запросе физического или юридического лица;
 - б) индивидуальные особенности, для работы с которыми специалист использует отдельные конкретные методы и для решения которых он может взаимодействовать со всеми значимыми субъектами, включенными в жизненное пространство данного ребенка. Такая работа не определяется нормативными требованиями и условиями образовательного пространства, требованиями какого-либо учреждения, а исходит из требований общих нормативно-правовых актов, данных особенностей развития личности, и **всех условий**, в которых происходит данное развитие и которые могут быть объективно зафиксированы специалистом.

Из вышеописанного следует, что от того, в каком «пространстве» окажется специалист-психолог, будет зависеть место и роль консультирования как одного из важнейших видов работы.

Уже прошло много лет с тех пор, когда решались вопросы о статусе службы практической психологии образования, о месте и роли психолога в образовательных учреждениях. Тогда предлагались различные варианты решения проблемы статуса и места психолога, среди которых была модель, включающая в себя в качестве структурных элементов две разновидности статуса:

- 1) психолога в конкретном учреждении образования;
- 2) психологов в межведомственном Центре практической психологии с долевым финансированием материально-технического обеспечения, обязательных (с точки зрения учредителей — это отражено в Уставе и в договорах с заказчиками) видов работ и самофинансированием работ, связанных с частными запросами физических лиц или заказчиков из ведомств, не являющихся учредителями и не участвующих в долевым финансировании¹.

В контексте обсуждаемого вопроса мы не можем обойти проблему выбора приоритетов направлений работы, определения ее основных видов и методов. Как показывает анализ психолого-педагогической литературы, решение данной проблемы определяется уровнем методологической проработки модели Службы.

В частности, если в концепции психологической службы образования, разработанной под руководством И. В. Дубровиной выделяется два направления — *актуальное и перспективное*², то в ряде других работ к направлениям работы относят то, что обычно обозначается как основные виды деятельности: *диагностическая работа, психокоррекционная работа, развивающая работа, консультирование, просвещение, социально-диспетчерская деятельность* и т. п.³

По причинам уже не раз указанным выше такое “разночтение” четко прослеживается и при постановке целей, опре-

делении содержания, видов и методов работы психолога в учреждении образования. В частности, если в одном случае речь идет о “школьной прикладной психодиагностике”, “коррекционной и развивающей работе со школьниками”, то в другой подчеркивается, что в рамках психологической службы образования речь не может идти отдельно о диагностике, отдельно о развитии или коррекции¹.

Еще одна сторона развития практической психологии в образовании, которая существенно отражается в проблемах консультирования, это проблема подготовки кадров. В связи с этим возникает ряд вопросов, среди которых можно выделить следующие:

- концептуальные основания создания системы высшего профессионального психологического образования, в том числе и подготовки специалистов-практиков для психологической службы образования;
- критерии определения материально-технических и кадровых возможностей вузов, факультетов, позволяющие обеспечить качественную подготовку специалистов-практиков для психологической службы образования;
- содержание, формы и методы обучения специалистов-практиков для психологической службы образования;
- содержание, формы и методы обучения психологии всех других специалистов, с которыми психолог будет осуществлять совместную деятельность, направленную на обеспечение благоприятных условий развития ребенка в образовательной среде и т. п.

На это обоснованно обращают внимание те, кто давно и серьезно занимается данными проблемами².

Естественно, что сегодня, когда по факту мы имеем разные по форме и содержанию работы звенья структуры психологической службы образования, то все они предполагают совершенно разную подготовку и квалификацию

¹ Пахальян В. Э. Практическая психология образования: вчера, сегодня, завтра // Магистр. 1995. № 4.

² Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1997, СПб., 2004.

³ Например, в работе: Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М., 1997.

¹ См., например: Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М., 1997; Психолог в детском дошкольном учреждении / Под ред. Т. В. Лаврентьевой. М., 1996.

² См. например: Рубцов В. В. Психологическая поддержка современного образования // Известия РАО М, 1999. С. 54–58.

специалистов, обеспечивающих содержание работы в каждом из них. Самая большая трудность здесь связана с той проблемой, которую мы обозначили еще в первой части нашего пособия — взаимоотношения науки и практики, а также с проблемой места специалиста-психолога в структуре органов государственной помощи населению, которую мы уже обсуждали выше.

История показывает, что все уже «имело место»: на различных научных и научно-практических конференциях и двух состоявшихся Съездах практических психологов образования России (Москва 1994, Пермь 1995) постоянно дискутировался вопрос о той позиции и функциях, который должен выполнять психолог, работающий в учреждении образования¹.

Естественно, что в каждой из этих позиций отражаются важные стороны профессиональных приоритетов специалиста-психолога. Но, в зависимости, от того, какой приоритет мы выберем, будет строиться и система профессионального высшего образования психологов, и сам процесс подготовки специалиста.

Рассматривая проблемы консультирования в контексте практической психологии образования, мы выделяем «перспективное направление деятельности» (Дубровина И. В., 1995) как ведущее, а психопрофилактику как системообразующий вид деятельности педагога-психолога. Это и определяет наше видение проблемы подготовки кадров для Службы практической психологии образования. Сегодня, к сожалению, молодой специалист слабо готов к работе «на опережение», недостаточно четко и глубоко понимает суть и функции превентивной практики.

Проблемы организации и проведения психологического консультирования в образовании хорошо просматриваются в контексте общих вопросов организации и деятельности службы практической психологии образования. В начале пособия мы отмечали, что трудно сравнивать зарубежный

¹ См., например: Психологическая служба в школе. Ч. 1. Таллин, 1983; Научно-практические проблемы школьной психологической службы. М., 1987. Ч.1.; Научно-практические основы и опыт организации школьной психологической службы. Ташкент, 1988; и др.

и отечественный опыт, так как они построены на разных социальных, культурных, экономических и т. п. основаниях и имеют совершенно разную структуру, как самой службы, так и системы подготовки специалистов. Но, как свидетельствуют данные различных источников и непосредственный опыт обсуждения этих проблем в кругу зарубежных коллег, здесь есть много того, что объединяет нас. Поэтому все же обратим внимание на то, какое место занимает консультирование в системе оказания психологической помощи детям и какие типичные трудности встречаются в этой работе.

В частности, анализ проблем консультирования в школах США показывает следующее:

«Более чем 30-летние исследования позволили прийти к заключению, что в школьной обстановке «служба консультирования оказывает существенное воздействие на образовательное и личностное развитие учащихся» (Borders & Drury, 1992. P. 495).

Школьные консультанты и выполняемая ими работа помогают детям и подросткам становиться более приспособленными к учебным и психологическим нагрузкам. Тем не менее «школьные консультанты нередко вынуждены в борьбе доказывать свою ценность перед администрацией, руководителем, учителями, учащимися и родителями, которые не всегда понимают, чем занимаются консультанты» (Guerra, 1998. P. 20). Возникающие в результате этого недопонимания проблемы частично могут быть объяснены сложностью выполняемых школьными консультантами функций, историей школьного консультирования или особенностями школьной организации.

«...школьные консультанты, работающие на любом уровне, должны принимать во внимание мультикультуральные особенности, различия мировоззрений детей, а также их личные представления, ценности и склонности» (Baker, 1994; Hobson & Kanitz, 1996; Whitley, 1994). Особое внимание уделяется вопросам профилактики и лечения, связанным со школьным возрастом. Способность бороться со стрессом и навыки здорового образа жизни — умения, которые необходимы на протяжении всей жизни, — должны усваиваться, отрабатываться и получать подкрепление в течение школьного периода (Romano, Miller & Nordness, 1996. P. 269). В интересах детей всюду, где это возможно, профилактика и лечение должны смыкаться, так чтобы семья, школа и общественные органи-

зации действовали сообща, взаимодействуя и обмениваясь информацией (Keys & Vemak, 1997)¹.

Ранее было отмечено, что психопрофилактика рассматривается в данной работе как системообразующий вид деятельности практического психолога учреждения образования. При таком видении места и роли основных видов деятельности практического психолога образования консультирование, в первую очередь, направлено на выполнение предупреждающих и предохраняющих функций.

Отличия в понимании сущности, роли и месте психологического консультирования в отечественной науке и практике достаточно ярко обнаруживаются при сравнении разных концепций².

Теоретические основания вышеназванных подходов находят свое выражение в выделяемых основных принципах консультирования.

1. При подходе с позиций «службы психологического здоровья» выделяются такие принципы как *активность, доверие, принятие, равноправие, добровольность* и т. п.³

2. В подходе с позиций «службы психологического сопровождения» при описании особенностей консультирования *школьников и родителей* принципы отдельно не выделяются. Однако при описании особенностей консультирования педагогов выделяются такие принципы как «...равноправное взаимодействие психолога и педагога; формирование у педагогов установки на самостоятельное решение возникших проблем; принятие участниками консультирования ответственности за совместные решения; распределение профессиональных функций между педагогом и психологом»⁴

¹ Глэддинг С. Психологическое консультирование СПб., 2002. С. 470–471.

² См., например: Дубровина И. В. Психологическая служба школы М., 1991; Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе М., 1997; Школьные проблемы глазами психолога: как оказать помощь дезадаптированному ребенку / Под ред. Л. В. Варначева и др. Ярославль, 1996; и др.

³ Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной М., 1997. С. 78.

⁴ Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе М., 1997. С. 51.

3. Иная точка зрения представлена авторами, которые обращают внимание на то, что используемая ими модель работы психологической службы построена на основе *экзистенциального подхода*, но в реальных условиях отечественной системы образования выбор форм и средств работы зависит во многом от «готовности клиента» В то же время, правила, которые они используют в своей работе отражают специфику гуманистического направления:

- право быть одному;
- право быть независимым;
- право на успех;
- право быть выслушанным и принятым всерьез;
- право отвечать отказом на просьбу, не чувствуя себя виноватым и эгоистичным;
- право просить то, что хочешь;
- право делать ошибки и быть ответственным за них;
- право не быть напористым;
- право на чувства.

Здесь же отмечается, что индивидуальное консультирование «...очень тяжелая работа для учителя и требует профессионализма и проработанности самого психолога...»¹

Авторы достаточно подробно описывают такие важные характеристики процесса консультирования родителей как:

- типичные состояния родителей, приходящих на консультацию;
- этапы консультирования;
- условия успешного консультирования;
- «пошаговая работа» с родителями, по-разному относящимся к собственным детям.

Обратим внимание на тот факт, что здесь, рассматривая особенности психологической помощи по отношению к ребенку, процесс взаимодействия психолога и ребенка описывается все же с применением понятие «психотерапия»²

¹ Школьные проблемы глазами психолога: как оказать помощь дезадаптированному ребенку / Под ред. Л.В. Варначева и др. Ярославль 1996. С. 62, 65.

² Там же. С. 122–132, 142–150.

Естественно, что все особенности вышеперечисленных подходов находят свое отражение и в особенностях подготовки, организации и проведения психологического консультирования, и при определении условий эффективности психологического консультирования, а также при формулировании основных требований к консультанту, работающему в учреждениях образования.

Особенности профессиональной подготовки, требования к профессиональному уровню практического психолога учреждений образования обсуждаются и в контексте основных тем ряда специальных работ.

В частности, авторы книги «Я работаю психологом» отмечают, что большое разнообразие в понимании смысла своей профессиональной деятельности практическими психологами, связано со следующим:

- спецификой профессиональной подготовки;
- уровнем и направленностью общего развития психолога и его личностными особенностями;
- типом учебно-воспитательного учреждения, в котором работает психолог;
- особенностями личной жизни психолога.

В связи с этим здесь ставятся и показываются пути решения таких проблем как «Практический психолог как профессионал и как личность», «Профессиональная позиция», «Ум психолога» и т. п.¹

Общие требования к профессиональной подготовке специалиста, выбравшего работу в учреждениях образования, находят свое отражение и в требованиях собственно к такому виду работы как консультирование, которое занимает одно из центральных мест в деятельности педагога-психолога.

Изучение особенностей работы молодых специалистов в большинстве случаев приводит к выводу о том, что их профессиональная подготовка внутренне несбалансированна, неравномерна и включает в себя разные уровни общих возможностей как профессионально-аналитической работы, так и конкретных навыков и умений диагностико-коррек-

ционной работы, а также собственно возможности оказания конкретной и эффективной помощи (умений в области развивающей, помогающей работы). Среди основных причин такого «перекоса» следует выделить объективное отсутствие таких условий для учебно-профессиональной подготовки, которые можно было бы назвать «полностью отвечающие целям и задачам службы практической психологии образования»:

- слабое методологическое и методическое обеспечение учебного процесса;
- несоответствие учебных планов и программ подготовки реальным условиям будущей работы;
- неукомплектованность некоторых факультетов специалистами, имеющими специальную подготовку и достаточный опыт практической работы в качестве психолога учреждения образования;
- отсутствие или недостаточное количество базовых учреждений, обеспечивающих условия для прохождения практики, соответствующие требованиям к подготовке психолога учреждения образования.

К сожалению, зачастую мы убеждаемся в том, что практику будущие специалисты проходят там, где удастся, а содержание практики определяется не объективными целями и задачами психологической службы, а тем, что предоставляет реальность в виде того учреждения, которое согласилось «взять» практикантов. Естественно, что в такой ситуации содержание работы учреждений, оказывающих психологическую помощь, реально никак не «завязано» на практику будущих специалистов. Это означает, что в организации подготовки специалистов для психологической службы не заложен эффективный механизм обязательного взаимодействия высшего образования и собственно заказчика — практики. Это в полной мере касается и готовности к консультационной работе.

В свете вышеизложенного, будущее психологии в образовании связано с реализацией целостного подхода к созданию системы, обеспечивающей неразрывную, функциональную и содержательную взаимосвязь науки, практики и профессиональной подготовки, образования психологов.

¹ Я работаю психологом / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1999. С. 11–34.

Естественно, что, говоря о каждой из этих составляющих, мы имеем в виду не замкнутую в себе, а открытую систему.

В контексте вышеотмеченного нельзя обойти вопрос о проблеме подготовки специалистов, который уже не раз затрагивался в контексте разных моментов обсуждаемых тем.

Имея достаточно большой опыт участия в квалификационных испытаниях на факультетах психологии разных вузов нашей страны, мы можем сказать, что в большинстве случаев качественный образовательный результат в подготовке практического психолога выражен в основном в такой характеристике как «широкая и глубокая профессиональная образованность». В отдельных случаях сюда можно добавить и «свободное владение традиционными средствами оказания психологических услуг».

Но здесь для заказчика (потребителя услуг) всегда есть «скрытый брак» — это личность того, кто эти услуги будет оказывать. В данном случае (когда мы говорим именно о подготовке практических психологов) это такой же важный содержательный компонент, как и все вышеперечисленные. Его нельзя «вынести за скобки», «оторвать от целого». Но об этом мы можем прочитать только в трудах опытных практиков и выдающихся специалистов в данной области.

Личность в этой специальности — это и условие и результат профессионального практикоориентированного психологического образования.

Поэтому в наиболее развитых (с точки зрения накопленного опыта подготовки «практических психологов») странах при отборе на обучение по данной специальности используются определенные критерии, обеспечивающие вероятность качественного образовательного результата. Например, такой как «психологическая зрелость». Последняя гарантируется тем, что вводят «возрастной ценз».

В частности, к конкурсу допускают только людей, достигших возраста 25 лет. Одновременно в процедуру отбора вводятся такие требования к личности, которые связаны с ее интеллектуальными ресурсами, эмоциональной устойчивостью и возможностями саморегуляции. Конкурс, который проводится с помощью применения активных методов практической психологии, позволяет выбрать тех, у кого

эти характеристики достаточно выражены. Гуманистическая направленность всех процедур обеспечивается профилактическими мерами при первичной встрече перед процедурой собственно отбора и предоставлением возможностей для тех, кто не прошел испытания, заняться развитием необходимых для будущей специальности качеств, в специально организованных группах «личностного роста».

По нашему мнению, образовательный результат при обучении людей практикоориентированным психологическим специальностям, напрямую зависит от наличия следующих возможностей:

- 1) дифференцированного подхода к профподбору, профотбору и профподготовке потенциальных специалистов, построенного не только на критериях образованности, но и личностных возможностях каждого обучающегося;
- 2) создания особых условий обучения, качественно отличающихся от условий традиционного академического обучения не столько образовательной программой, сколько кадровыми ресурсами и базой для проведения полноценных практических занятий.

Например, при организации подготовки специалистов в рамках дополнительного высшего профессионального образования в Московском институте открытого образования (кафедра практической психологии) обеспечено в наибольшей степени только то, что касается первого пункта. В частности, каждый желающий обучаться по специальности «практическая психология», получает *первичную консультацию*, в которой он знакомится с теми критериями, по которым мы будем отбирать претендентов на обучение. С этого момента начинают работать критерии «психологической зрелости». Важно отметить, что данный вуз находится в структуре департамента образования Москвы и основной заказчик образовательного результата здесь известен заранее. Но это не означает, что здесь принимаются заявления о приеме только от тех, кто направляется к нам органами и учреждениями образования г. Москвы. Просто те, кто не работает в системе образования Москвы, не получают бюджетного финансирования обучения и должны либо самостоятельно оплачивать свое обучение (заказчик сам студент), либо искать заказчика, который будет это финансировать.

Если подавший заявление и прошедший первичную консультацию человек готов двигаться дальше, то он приходит на собеседование. Здесь каждому претенденту даются задания, условно разделенных на три блока — мотивы, интеллектуальные ресурсы и представления о будущей профессии. Сначала каждый поступающий пытается справиться с заданиями самостоятельно, потом он приходит к специалисту, который знакомится с полученными результатами и задает ряд вопросов, позволяющих прояснить логику и результат процесса выполнения заданий. При этом специалист отмечает в специальном протоколе своеобразие поведенческих реакций претендента и сопровождающего их эмоционального фона. Результат этого испытания выражается в протоколе с помощью интегрального количественного показателя.

Здесь важно отметить, что 2-годичное обучение изначально возможно, в первую очередь, для тех, у кого достаточно интеллектуальных ресурсов, так как это очень интенсивный курс (3 раза в неделю после работы по 6 часов). Поэтому важным элементом предъявляемых заданий, являются интеллектуальные задачи, решение которых позволяет судить об уровне развитости у претендента основных мыслительных операций и свойств. Отметим, что, если в процессе этой процедуры претендент демонстрировал неуравновешенность, негибкость, неспособность справляться с собственными состояниями, то результаты решения интеллектуальных задач становятся не решающим фактором при принятии решения о его зачислении.

Естественно, что образовательный результат при подготовке практических психологов, закладывается в содержание и образовательных программ. В частности, изначально программы всех базовых специальных предметов разработаны на основе представлений и специфике целей, задач и методов практической психологии. Тон задает курс «Введение в профессию», где формируется собственно контекст, направленность содержания всех последующих учебных дисциплин.

Самое большое препятствие на пути достижения оптимального образовательного результата — это отсутствие специальных условий обучения, качественно отличающихся от условий традиционного академического обучения не столько образовательной программой, сколько кадровыми ресурсами и базой для проведения полноценных практи-

ческих занятий (специально оборудованные аудитории, тренинговый зал и т. п.).

Итак, очень важный вопрос: кто и как определяет актуальные потребительские качества образовательного результата при подготовке практических психологов?

1. Государство через законы об образовании, которые, в первую очередь, обеспечивают юридические условия получения образования и требования к его содержанию, выраженные в ГОС.
2. Учреждения образования и его специалисты, которые реализуют требования к программам, их содержанию и процедурам установления квалификации, выраженные в законах и ГОС.
3. Будущий специалист (или лица, берущие за это ответственность), выбирая место обучения и определяя цель такой подготовки (студент; его родители; все те, кто направляет на обучение и т. п.).
4. Заказчик в лице тех структур, которые включают такого рода должности в свое штатное расписание и открывают соответствующие вакансии.

Сложность и неоднозначность решения данного вопроса еще и в том, что, если бы российский рынок мог бы сегодня сам формировать заказ на практического психолога, то не было бы проблем. Мы бы шли по пути строгого выполнения этого заказа. По нашим сведениям до сих пор менеджмент российских учреждений и предприятий слабо представляет специфику практической психологии и профессиональной деятельности ее специалистов и, как следствие, в большинстве случаев не может сформулировать им требования, адекватные их реальным профессиональным возможностям. Это хорошо видно по тому, что происходит с практической психологией в системе образования.

У нас есть определенный оптимизм по поводу образовательных результатов в подготовке практических психологов: мы готовы ответить за тот результат, который мы можем предъявить заказчику. Другое дело, что пока еще не все заказчики готовы к таким результатам. Трудности с профреализацией достаточно компетентных выпускников иногда связаны именно с этим: от них ожидают и требуют не того, что они могут делать качественно, а того, что надо в данный момент заказчику.

Поэтому в настоящий момент нашей важнейшей профессиональной задачей является преодоление разрыва между требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности психолога в различных сферах социальной практики, и сложившейся в России системой психологического образования. Для этого, по нашему мнению, усилиями и заказчиков и исполнителей должна быть разработана и принята целостная система критериев, четко обозначающих интегральные характеристики образовательных результатов. Это должно быть отражено не только в требованиях к образовательным программам и необходимым условиям их реализации, но и в требованиях к личностным характеристикам людей, собирающихся реализовать свой потенциал в практической психологии.

Обсужденное выше позволяет перейти к рассмотрению вопросов, связанных с организационным аспектом деятельности Службы практической психологии образования.

Организация консультативной работы в Службе практической психологии образования

Опыт консультативной работы, отраженный в разнообразных монографиях, статьях и популярных изданиях, показывает, что одними из важных моментов, обеспечивающих условия продуктивности работы, является *организационная составляющая консультативного приема*.

Ранее, рассматривая общие основания консультативной деятельности, мы уже отмечали, что нормативно-правовую базу такой работы составляют законы, положения, ведомственные приказы и т. п. В частности, специалист-психолог в своей работе опирается, прежде всего, на международные документы, в которых отражены общечеловеческие ценности — «Всеобщая декларация прав человека», «Конвенция о правах ребенка» и т. п. Осуществляя свою профессиональную деятельность в России, он обязательно руководствуется, прежде всего, документами государственного значения — «Конституция РФ», «Закон РФ О психиатрической помощи и гаранти-

ях прав граждан при ее оказании», «Закон об образовании», «Закон о правах потребителя» и т. п. И, наконец, работая в определенных учреждениях — на специальные нормативные акты ведомственного или межведомственного характера.

В нормативных документах каждого ведомства определен порядок организации и проведения различных видов помощи населению, основное содержание работы специалистов, требования к их подготовке и т. п. Все это обеспечивает юридическое основание организации всех видов психологической помощи, в том числе и психологического консультирования.

Материалы основных юридических документов, определяющих права каждого человека и порядок оказания всех видов услуг, частные нормативные акты, в которых раскрываются конкретные правила профессиональной деятельности, публикуются в соответствующих государственных и ведомственных, профессиональных изданиях («Российская газета», «Вестник МОРФ», «Школьный психолог» и т. п.) или в специальных справочниках, типа — «Психология и психотерапия в России-2000» Комментарии к ним можно найти в отдельных изданиях и учебных пособиях, в специализированных журналах и газетах («Вопросы психологии», «Психологическая газета» и др.).

Для консультирования в образовании принципиальное значение, в первую очередь, имеют нормативно-правовые основания, отраженные в документах, имеющих международный статус (например: Декларация о правах ребенка; Конвенция о правах ребенка) и статус Закона (например Закон Российской Федерации об образовании).

«Ребенку законом и другими средствами должна быть обеспечена специальная защита и предоставлены возможности и благоприятные условия, которые позволяли бы ему развиваться физически, умственно, нравственно, духовно и в социальном отношении здоровым и нормальным путем и в условиях свободы и достоинства» (Декларация о правах ребенка. Принцип 2).

«Государства участники обязуются уважать право ребенка на сохранение своей индивидуальности, включая гражданство, имя и семейные связи...» (Конвенция о правах ребенка. Статья 8).

«Государства участники принимают все необходимые... меры с целью защиты ребенка от всех форм физического или пси-

хологического насилия ... со стороны родителей, законных опекунов или любого другого лица, заботящегося о ребенке» (Конвенция о правах ребенка. Статья 19).

«Государственная политика в области образования основывается на следующих принципах:

а) гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности... (Закон Российской Федерации об образовании. Статья 2).

Нормативно-правовые основания к деятельности психолога отражены и в *требованиях к подготовке и профессиональному уровню* специалистов, которые представлены в государственных стандартах подготовки специалиста в квалификационной характеристике выпускника.

В частности, по специальности 031000.00 Педагогика и психология, они выглядят следующим образом:

«Выпускник, получивший квалификацию педагог-психолог и (в соответствии с дополнительной специальностью), должен быть готовым к осуществлению профессиональной деятельности, направленной на психологическое обеспечение образовательного процесса, личностное и социальное развитие обучающихся; способствовать социализации и формированию общей культуры личности, осознанному выбору и освоению образовательных программ; содействовать охране прав личности в соответствии с Конвенцией о правах ребенка; способствовать гармонизации социальной сферы образовательного учреждения; осуществлять меры по формированию психологической культуры обучающихся, педагогических работников и родителей; разрабатывать развивающие и коррекционные программы образовательной деятельности с учетом особенностей личности; проводить психологическую диагностику различного профиля и предназначения и необходимую психолого-педагогическую коррекцию; осуществлять психологическую поддержку творчески одаренных учащихся.

Выпускник, получивший квалификацию педагог-психолог и (в соответствии с дополнительной специальностью), должен знать Конституцию Российской Федерации; законы Российской Федерации, решения Правительства Российской Федерации и органов управления образованием по вопросам образования; Декларацию прав и свобод человека; Конвенцию о правах ребенка; нормативные документы, регулирующие

вопросы охраны труда, здравоохранения, профориентации, занятости обучающихся (воспитанников) и их социальной защиты; общую психологию, педагогическую психологию и общую педагогику, психологию личности и дифференциальную психологию, детскую и возрастную психологию, социальную психологию, медицинскую психологию, детскую нейропсихологию, патопсихологию, психосоматику; основы дефектологии, психотерапии, сексологии, психогигиены, профориентации, профессиообразования и психологии труда, психодиагностики, психологического консультирования и психопрофилактики; методы активного обучения, социально-психологического тренинга общения; современные методы индивидуальной и групповой профконсультации, диагностики и коррекции нормального и аномального развития ребенка; правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.

Выпускник по специальности 031000.00 Педагогика и психология подготовлен для работы в образовательных учреждениях различного типа.

Видами профессиональной деятельности специалиста являются:

- коррекционно-развивающая,
- преподавательская,
- научно-методическая,
- социально-педагогическая,
- воспитательная,
- культурно-просветительская,
- управленческая».

Выше, рассматривая общие вопросы организации консультирования, мы обращали внимание на то, что требования к профессиональной подготовке также отражены в таких документах, как квалификационные требования и должностные обязанности, должностные инструкции.

Важно отметить, что вопросы подготовки и организации психологического консультирования связаны также с решением проблем своеобразия содержания и структуры самого процесса консультации, которая обнаруживает себя при консультировании в образовательных средах разного типа. Эти вопросы мы и обсудим в теме 3.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ РАЗНОГО ТИПА

Специфика практической работы психолога в образовании, в данном случае — консультирования в учреждениях образования разного типа, достаточно ярко раскрывается при анализе непосредственного опыта работы с детьми конкретного возраста в условиях определенной образовательной среды.

В современной специальной литературе достаточно много материалов, раскрывающих своеобразие консультирования, проводимого по тем или иным проблемам, с теми или иными клиентами. Наряду с этим, можно констатировать явный дефицит публикаций, в которых показана специфика консультирования в учреждениях образования разного типа и направленности. Здесь следует обратить внимание на тот факт, что конкретные условия (специфика образовательной среды) определяют и направленность, и содержание консультирования.

Рассматривая вопросы психологического консультирования в учреждениях образования разного типа, мы сделаем следующие шаги:

- 1) обозначим «проблемное поле», связанное с особенностями развития ребенка в тот или иной период детства, в тех или иных образовательных средах и выделим те вопросы, которые чаще всего становятся содержанием консультирования;
- 2) обозначим специфику содержания консультирования «формирующих фигур», тех, кто несет ответственность за благополучие ребенка.

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Детские дошкольные учреждения задуманы и, как правило, существуют в реальности в виде особой образовательной среды, где созданы оптимальные возможности для развития ребенка дошкольного возраста. Ранее мы уже обращали внимание на то, что содержание работы практического психолога образования задается требованиями системы образования, в том числе и такими, которые специфичны для каждого ее учреждения.

В частности, при описании консультирования в условиях учреждения образования для детей-дошкольников отмечается следующее:

«Психологическое консультирование в условиях детского дошкольного учреждения обозначается как система коммуникативного взаимодействия психолога с лицами, нуждающимися в психологической помощи рекомендательного характера.

Данное взаимодействие осуществляется по запросу администрации, родителей и педагогов, а также самих детей. Результатом взаимодействия является удовлетворение «реального» запроса и выработка рекомендаций коррекционно-профилактического и информативного характера. Основным методом психологического консультирования является беседа, а формой проведения — индивидуальная консультация...

Необходимо отметить специфику психологического консультирования в условиях детского сада (детское образовательное учреждение). Она заключается в опосредованном характере консультирования, т. е. направленном на проблемы развития, обучения и воспитания ребенка независимо от лиц, запрашивающих психологическую помощь. Ребенок-дошкольник в очень редких случаях выступает инициатором запроса, в основном инициативу проявляют лица, его окружающие. По

этой причине психолог вынужден дифференцировать содержание запросов с целью определения возможности опосредовано решить трудности ребенка».¹

Естественно, что в дошкольных образовательных учреждениях психолог консультирует, прежде всего, взрослых: *родителей детей, педагогический персонал и администрацию*. Соответственно этому в содержание консультационной работы входят те проблемы, которые существуют у взрослых в отношении ребенка.

Консультирование в дошкольных образовательных учреждениях позволяет максимально реализовать его предупредительную функцию. Активное взаимодействие с взрослыми создает здесь возможность своевременно организовать условия, которые предохранят личность ребенка от психологически неблагоприятных факторов.

Направленность и содержание консультаций профилактического характера определяется установленными фактами, отражающими закономерности развития личности. О состоянии психологического здоровья в целом можно судить по ряду наиболее значимых характеристик развития ребенка дошкольного возраста. В таблице 1, представленной выше, эти характеристики показаны для каждого этапа дошкольного возраста.

Подготовка к консультационной работе опирается на установленные факты, в которых виден предмет и основное ее содержание. Среди таких фактов особо выделяется роль *общения* ребенка в первые годы жизни. Известно, что возможности удовлетворения этой потребности у ребенка в дошкольном возрасте существенно влияют на его психическое и психологическое здоровье².

При этом на каждом отрезке развития личности «ведущим» выступает тот или иной вид общения ребенка с окружающими его людьми.

¹ Детская практическая психология: Учебник / Под ред. Т. Д. Марцинковской. М., 2001. С. 109–110.

² Подробнее см., например: Лисина М. И. Общение с взрослыми у детей первых семи лет жизни // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1981; Годовикова Д. Б. Общение со взрослыми и познавательная активность детей // Психология дошкольника: Хрестоматия. М., 1997; и др.

В частности, первой в онтогенезе возникает *ситуативно-личностная* форма общения, которая остается главной и единственной от 1 до 6 мес. жизни. Здесь общение младенца с взрослым протекает вне какой-либо другой деятельности и само составляет ведущую деятельность ребенка.

Однако, при нормальном развитии ребенка, ко второму полугодю жизни внимания взрослого уже недостаточно. Малыша начинает притягивать к себе не столько сам взрослый человек, сколько предметы, с ним связанные. Здесь складывается новая форма общения ребенка с взрослым — *ситуативно-деловая* и связанная с ним потребность в деловом сотрудничестве. Она остается главной в общении ребенка с взрослым на протяжении всего раннего возраста (до трех лет).

Появление и развитие речи делает возможным следующий этап в развитии общения ребенка с взрослым, который существенно отличается от двух предыдущих. Здесь общение «выходит за пределы» воспринимаемой ситуации, т. е. становится *внеситуативным*. Оно проявляется в двух формах — *познавательной* и *личностной*.

Познавательное общение складывается примерно к 4–5 годам и проявляется в вопросах, адресованных взрослому. Дети этого возраста удовлетворяют любые ответы взрослого, которые просто связывают интересующее их явление с тем, что они уже знают и понимают.

К 6–7 годам ребенка все больше начинают интересовать правила поведения, человеческие отношения, качества, поступки. Дети уже предпочитают разговаривать со взрослым не на познавательные темы, а на личностные, касающиеся жизни людей, т. е. возникает самая сложная и высшая в дошкольном возрасте — *внеситуативно-личностная форма общения*.

Опираясь на материалы, приведенные выше, практический психолог создает превентивные программы, обеспечивающие своевременное удовлетворение актуальных для ребенка потребностей. В данном случае — потребностей в том или ином виде общения, что обеспечивает предохранение и сохранение его психического и психологического здоровья. Естественно, что консультирование взрослых по проблемам, связанным с этим аспектом развития ребенка, является обязательной составляющей данной программы. В данном случае, оно предполагает необходимость взаимо-

действие с окружающими ребенка взрослыми с целью решения вопросов, связанных со своевременным и оптимальным удовлетворением потребностей в том или ином виде общения.

Планирование работы в дошкольном учреждении предполагает знание актуальной проблематики развития ребенка в дошкольном возрасте, которая представлена в психолого-педагогической литературе.¹

Здесь особо выделяется такой ее аспект, как *общение ребенка в семье, особенности семейного воспитания*. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что этот аспект развития ребенка занимает значительное место в консультировании.

В частности, отмечается, что на семью нельзя смотреть как на фон или даже как на значимый контекст индивидуального развития:

семья — не только микросоциальная, но и специфическая макроспсихическая общность;

проблема межличностных отношений в семье оборачивается проблемой самоотношения личности;

система «родитель — ребенок» является полисубъектом развития;

своеобразие исходных ситуаций развития новорожденного и младенца состоит в том, что ребенок с самого начала включается не в аморфную и диффузную общность, а в достаточно развитую, сложную, органическую систему взаимодействия с другим (по Г. Гегелю — своим иным) человеком;

богатые потенциальные возможности полисубъекта (будучи изначально внутренними для ребенка) почти сразу «авансом» превращаются в актуальную психическую силу новорожденного, а затем — младенца. Ребенок на этом этапе строит образ мира посредством произвольных движений рук и ног взрослого (Д. Б. Эльконин). Поэтому он способен решать за-

¹ Бауэр Т. Психическое развитие младенца М., 1979; Кудрявцев Т. В. Исследование детского развития на рубеже столетий // Вопросы психологии. 2001. № 2; Обухова Л. Ф. Детская психология. М., 1996.; Психолог в детском дошкольном учреждении / Под ред. Т. В. Лаврентьевой М., 1996; Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека М., 2000; и др.

дачи «повышенной категории сложности». Этим объясняются известные «опережающие» эффекты¹.

Еще один, не менее важный аспект для определения содержания превентивной работы и, соответственно, консультирования в дошкольном возрасте — это состояние *аффективной сферы* детей.

Рассматривая проблему развития языка эмоций у детей, О. В. Гордеева обращает внимание на следующее:

одним из важнейших направлений развития языка эмоций является изучение его как включенного в развитие осознания ребенком эмоциональных переживаний и его самосознания в целом;

возможно рассмотрение различных отношений ребенка с миром, в которых формируется такое осознание, например, игры, которая, как известно, является важным условием развития эмоциональной сферы;

действуя в воображаемой ситуации за другого, перевоплощаясь в него, ребенок присваивает черты другого человека и испытывает его чувства, при этом он осознает аффект изображаемого персонажа².

Консультирование в дошкольном учреждении обязательно включает в себя вопросы, связанные с *совместной деятельностью* ребенка.

Исследуя проблему такой деятельности, Л. А. Венгер отмечает, что:

культура задает гораздо более жесткие рамки, чем природа; конкретная форма, которую принимают потребности новорожденного, зависит от форм ухода за ним;

носителем этих потребностей является не сам новорожденный, а ухаживающий за ним взрослый;

содержанием первой, генетически исходной формы деятельности, в которую включается ребенок, является *создание и поддержание социально заданных (определяемых традицией) условий жизни ребенка*... Взрослый становится тем

¹ Кудрявцев Т. В. Исследование детского развития на рубеже столетий // Вопросы психологии. 2001. № 2.

² Гордеева О. В. Развитие языка эмоций у детей // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 137–148.

внешним объектом, в котором конкретизирован мотив, т. е. *целью* отдельных актов общения¹.

Особое значение в практической работе уделяется «*переходным периодам*» и *своеобразным психологическим кризисам, возникающим в это время*. Подготовка к консультированию по данным вопросам предполагает владение известными в науке и практике фактами, отраженными в разных публикациях².

Анализируя закономерности развития личности в онтогенезе, Л. И. Божович отмечает, что сопоставление результатов анализа всех критических периодов позволяет увидеть некоторые имеющиеся здесь закономерности:

сознание является центром, в котором интегрируются все психологические новообразования, определяя тем самым личность субъекта как «высшую психологическую систему» (Л. С. Выготский) — ее структуру, ее возрастные и индивидуальные особенности;

интегрирующая и регулирующая функция сознания осуществляется на основе не только интеллектуальных, но и аффективных обобщений;

развитие сознания изменяет характер взаимоотношений между субъектом и средой;

чем выше уровень развития личности, тем более свободной она становится;

формирование личности осуществляется не в условиях приспособления субъекта к требованиям окружающей среды, а в условиях его постоянной творческой активности, направленной на перестройку и окружающей его среды, и самого себя»³.

¹ Венгер А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 17–26.

² Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М., Воронеж, 1995; Гуськова Т. В. Психологический анализ симптоматики кризиса 3 лет // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1989. № 1; Елагина М. Г. Кризис 7 лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1989. № 1; Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000; Поливанова К. Н. Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. 1994. № 1; Эльконин Д. Б. Введение в детскую психологию / Избранные психологические труды. М., 1989. С. 26–59; и др.

³ Божович Л. И. Проблемы формирования личности М.; Воронеж, 1995. С. 242–244.

Для педагога-психолога дошкольного учреждения особое внимание следует обратить на конкретные особенности тех периодов жизни ребенка, которые обозначаются как «кризисы». Подробно об этом написано в указанной выше литературе.

Для примера остановимся лишь на некоторых моментах.

Известно, что в своем развитии в период около одного года ребенок проходит несколько этапов:

- 1) у ребенка появляются *устойчиво* привлекательные предметы и ситуации;
- 2) новый способ передвижения на короткое время попадает в центр внимания ребенка, становится особым *опосредствующим* предметом потребности;
- 3) запрет (или отсрочка) удовлетворения желания приводит к гипобулической реакции (в поведении) и к появлению *стремления* (как характеристике психической жизни);
- 4) слово *означивает* удерживаемый аффект.

В одном из современных исследований этого периода в развитии ребенка подчеркивается следующее:

содержание развития в кризисе может описываться посредством термина *субъективация* — обнаружение самим субъектом собственного желания или действия (в другие критические периоды);

нормальное разрешение кризиса первого года жизни, приводит к расчленению предметной и социальной среды; к субъективации желания, т. е. для нас — к появлению желания, стремления для самого ребенка; к разрушению «пра-мы», становлению некоей первой формы Я (Я-желающий) как основы для развития предметной манипуляции, в результате которой в дальнейшем возникнет Я-действующий¹.

Про кризис трех и шести–семи лет в современной психолого-педагогической литературе написано достаточно много. В связи с этим ограничимся констатацией самой значимой информации:

- наиболее яркими признаками кризиса являются *негативизм, упрямство, строптивость, своеволие*;

¹ Поливанова К. Н. Специфические характеристики развития в переходные периоды (кризис одного года) // Вопросы психологии. 1999. № 1. С. 49.

- другими признаками наступившего кризиса являются протест-бунт, симптом обесценивания (ребенок начинает вдруг ругаться, употреблять неприличные слова), деспотизм (в семье с одним ребенком) и ревность (в семье с несколькими детьми).

В целом это можно оценивать как кризис социальных отношений в развитии ребенка.

При работе с детьми любого возраста нельзя забывать о тех различиях между ними, которые связаны с их полом и соответствующими гендерными характеристиками. В полной мере это касается и дошкольного этапа развития ребенка. Как уже отмечалось выше, важное место в развитии личности ребенка данного возраста занимает самосознание. К настоящему времени имеется множество исследований, в которых показаны разные стороны этого феномена. В данном случае для нас интересны те характеристики, которые связаны с полом ребенка и конкретными социокультурными условиями его развития. В связи с этим приведем данные конкретного исследования, показывающего особенности самооценки у мальчиков и девочек дошкольного возраста, проживающих в сельской местности.

Сопоставление показателей вербальной и невербальной самооценки позволило сделать следующие выводы.

1. Девочки по всем шкалам невербальной самооценки обнаруживают более высокие показатели, чем мальчики, что отражает более высокий уровень самопринятия.
2. Содержательная структура шкал невербальной самооценки по методике КИСС у мальчиков и девочек представляет собой такой тип самооценивания, который можно охарактеризовать следующими доминирующими чертами: робость, послушание, пассивность, слабость, открытость, внешняя приятность, добродетельность, низкий интеллект, неприятие себя (у мальчиков) — что, на наш взгляд, характеризует фемининный тип в общепринятом понимании половых ролей. У девочек — внешняя приятность, добродетельность, сила, открытость, своеволие, принятие себя — что, на наш взгляд, можно отнести скорее к андрогинному типу (т. е. выражены как фемининные, так и маскулинные черты).

3. Высокий уровень вербальной самооценки у детей старшего дошкольного возраста преобладает и независим от пола¹.

Приведенный выше пример еще раз показывает, что при определении содержания консультаций профилактического характера, прежде всего, для взрослых, важно опираться не только на общие закономерности развития личности, но и данные специальных исследований, позволяющих обнаружить специфику развития личности в конкретных социокультурных условиях.

Об особенностях развития личности ребенка при переходе от дошкольного к школьному возрасту уместнее говорить при рассмотрении той ступени развития, которая обозначается как младший школьный возраст. Здесь же мы обратим внимание на то, что становится предметом консультирования в старшем дошкольном возрасте: проблемы готовности ребенка к школе. Здесь важно различать два взаимосвязанных, но отличных друг от друга понятия: *готовность к школе* (школьная зрелость) и *психологическая готовность к школе*.

В первом случае речь идет о совокупности морфо-физиологических и психологических особенностей ребенка, обеспечивающей ему успешный переход к систематическому, организованному школьному обучению.

Психологическая готовность к школе — это, прежде всего, необходимый и достаточный уровень сформированности у ребенка определенных психологических новообразований: внутренней позиции школьника, произвольности, обучаемости, способности действовать по образцу и др.

В контексте задач, решаемых в данном пособии, важно обратить внимание на те характеристики личности, которые выступают своеобразными индикаторами благополучия в развитии. В данном случае — индикаторами уровня психологической готовности ребенка к школьному обучению. В настоящее время издано множество пособий, отражающих различные точки зрения на этот аспект развития и представляющих соответствующие программы, обеспечивающие эффективную подготовку ребенка к новому пери-

¹ Радина Н. К. Об использовании гендерного анализа в психологических исследованиях // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 23.

оду жизни. Вкратце обратим внимание на те аспекты, которые важны для превентивной работы.

Л. И. Божович выделяет здесь два аспекта: *личностную и интеллектуальную готовность*. При этом она обращает внимание на следующие психологические составляющие успешности обучения в школе:

- определенный уровень мотивационного развития ребенка, включающий познавательные и социальные мотивы учения;
- достаточное развитие произвольного поведения;
- определенный уровень развития интеллектуальной сферы.

Критерием психологической готовности к школе она считает такое новообразование как «внутренняя позиция школьника», рассматривая его как новое отношение ребенка к окружающей среде, возникающее в результате сплава познавательной потребности и потребности в общении со взрослым на новом уровне.

Д. Б. Эльконин, обсуждая проблему готовности к школе, на первое место ставил *сформированность психологических предпосылок овладения учебной деятельностью*. К наиболее важным предпосылкам он относил:

- умение ребенка сознательно подчинять свои действия правилу, обобщенно определяющему способ действия;
- умение ребенка ориентироваться на систему правил в работе;
- умение слушать и выполнять инструкции взрослого;
- умение работать по образцу.

Выделенные критерии психологической готовности ребенка к школьному обучению становятся «фокусом» работы, обеспечивающей психологическое здоровье личности на этом этапе ее развития и включаются в содержание консультаций, проводимых с родителями и специалистами.

Все вышеперечисленные закономерности развития ребенка в дошкольном детстве для психолога-практика становятся отправной точкой в разработке программ превентивной работы, в которых консультирование занимает одно из центральных мест.

Анализ специальной литературы показывает, что, несмотря на уникальность и многообразие проблем, связанных с детьми дошкольного возраста, с которыми клиенты приходят на консультацию к психологу, можно очертить примерный круг тех задач, которые психолог решает на консультационном приеме.

В частности, авторы одного из редких отечественных пособий, посвященных консультированию детей, отмечают наиболее часто встречаемые проблемы самого процесса и типичные трудности-дошкольников, которые находятся в фокусе работы консультанта. Здесь выделяется следующее:

- латентный, скрытый характер многих неблагоприятных характеристик развития;
- незнание родителями возрастных норм развития и, как следствие обращения по поводу «отклонений» в развитии, особенно это касается познавательной и аффективно-регулятивной сферы;
- неправомерность требований, предъявляемых родителями к детям;
- необоснованная тревога родителей по поводу увлеченности ребенка игрой и фантазированием;
- неадекватное отношение к проявлениям самостоятельности и инициативы;
- недооценка значения личностных форм общения и игровой деятельности в развитии личности ребенка и т. п.¹

В зарубежной практике этот круг носит несколько иной характер, хотя значительная часть проблем совпадает.

1. Проблемы с вниманием.
2. Проблемы с развитием (несоответствие отдельных показателей развития с ожидаемыми).
3. Проблемы в семье.
4. Проблемы моторики.
5. Нарушения, относящиеся к эмоциональной сфере.
6. Коммуникативные навыки.²

¹ Подробнее об этом см.: Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. М., 1990. С. 30–46.

² Уоллес В., Холл Д. Психологическая консультация. СПб., 2003. С. 264.

Глава 9

КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что консультирование в образовании появилось, в первую очередь, в массовой школе. В начале специалисты консультирования стали неотъемлемой частью службы «гайденс»¹ (40–60-е годы XX века), а позже эта функция перешла к школьным психологам.

Естественно, что цели и основное содержание работы консультантов постоянно менялись, но важно, что эти специалисты стали частью системы помощи развивающейся личности. В каждой из стран уже накоплен значительный опыт такой практики, который заслуживает внимания и может рассматриваться как определенная точка отсчета в создании аналогичных услуг.²

В частности, рассматривая особенности консультирования образования в США, специалисты отмечают следующее:

«Сфера школьного консультирования охватывает сталкивающихся с самыми разными проблемами учеников всех возрастов, уровней развития, пережитого опыта (Paisley и Hubbard, 1994). Тем не менее в профессиональной литературе США внутри данной области обособленно рассматриваются три различные возрастные категории школьников: ученики начальных классов (от детского сада до 5-го класса), школьники

средних классов (6–9-й классы) и старшеклассники (10–12-й классы). Консультанты, которые работают в школах со старшеклассниками, чаще всего являются членами Американской Ассоциации Школьных Консультантов (*American School Counselor Association — ASCA (801 N. Fairfax Street, Suite 310, Alexandria, VA 22314)*), которая издает периодическое издание *Professional School Counseling*, представляющее все уровни работы с молодыми людьми в школе».¹

При рассмотрении специфики консультирования в обычной отечественной общеобразовательной школе мы не можем абстрагироваться от концептуальных оснований, на которых построена данная работа, так как именно эти основания, как уже указывалось выше, определяют ее цели и основное содержание. В реальности это выглядит следующим образом² (табл. 2).

Таблица 2

Содержание консультирования в контексте разных концепций Службы практической психологии в образовании

<p>Концепция «службы психологического здоровья»</p>	<p>В процессе консультации рассматривается только то, что имеет отношение к решению главной задачи психологической службы образования, — максимально содействовать психическому и личностному развитию каждого школьника; Субъекты образовательной среды — руководители образовательного учреждения, воспитатели, учителя, родители, другие люди включаются в этот процесс постольку, поскольку имеют отношение к ребенку. Их проблемы рассматриваются только в связи с проблемами детей, а не сами по себе (Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1997. С. 80)</p>
--	--

¹ Подробнее об этом см., например: Романова Е. С. Психодиагностика. СПб., 2004. С. 96–98; Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1997; СПб., 2004. С. 16–17.

² Подробнее об этом см., например: Кала У. В., Раудик В. В. Психологическая служба в школе М., 1986; Малых С. Б., Шапкина А. Н. Психологическая служба в системе образования Германии // Вопросы психологии. 2004. № 5; Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1997; СПб., 2004. С. 16–25; и др.

¹ Глэддинг С. Психологическое консультирование. СПб., 2002. С. 470.

² Сравниваются эти концепции, т. к., к сожалению, только в них более или менее четко и полно обозначается место и роль консультирования в практике работы педагога-психолога.

Концепция «службы сопровождения»

Цель консультирования — создание социально-психологических условий для включения субъектов образовательной среды в процесс сопровождения ребенка; консультации родителей может выполнять различные функции:

- информирование родителей о школьных проблемах ребенка;
- консультативно-методическая помощь в организации эффективного детско-родительского общения;
- необходимость получения дополнительной диагностической информации от родителей;
- психологическая поддержка родителей в случае обнаружения серьезных психологических проблем у их ребенка либо в связи с серьезными эмоциональными переживаниями и событиями в его семье;

итог консультирования — «...договор о совместных действиях родителей и школьного психолога в решении задач сопровождения ребенка в период его школьного обучения. (Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе М., 1997. С. 57–59).

Естественно, что на каждой ступени школьной жизни и развития ребенка, перед консультированием существуют определенные задачи. Поэтому вкратце выделим и охарактеризуем эти такие задачи на начальной, средней и старшей ступени школьного обучения.

Глава 10**КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ
В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Начнем с того, что в России накоплен не очень большой опыт работы практической психологии образования в целом, и консультирования — в частности. Специальных работ, посвященных опыту консультирования в условиях школьного образования практически нет¹.

Поэтому обратимся к тому большому опыту, который накоплен школьными психологами США, где выделим следующее:

- консультанты, работающие в начальной школе, находятся в авангарде движения за психическое здоровье. Они исходят из того, что проще справиться с трудностями и молодые годы, чем откладывать это на более поздние времена;
- профилактика считается более предпочтительным видом работы, поскольку дает лучшие результаты при меньших затратах;
- основное содержание работы консультантов в начальной школе основано на принципе четырех «С»: *counseling services* — консультирование, *coordination of activities* — координация действий, *consultation with others* — организация консультаций со специалистами, *curriculum development* — развитие программ обучения;
- приоритетом для консультантов начальной школы является широкое представление себя в качестве консультанта и налаживание отношений с другими участниками школьного процесса;
- консультанты начальной школы консультируют учителей и других специалистов в области психического здоровья, с тем, чтобы гарантировать, что усилия в оказании помощи маленьким детям максимизированы;

¹ Исключение составляет ранее упомянутая книга: Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. М., 1990.

- проводя консультации преподавателей, администраторов и родителей, консультант обращается к общим вопросам и обучает новым способам преодоления старых проблем, привлекая к участию в совместной работе многих заинтересованных людей.

Естественно, что многое из того, что сделано в мировой практике, заимствуется и используется и в отечественном образовании. Однако особенности нашей истории и культуры, традиции российской науки и практики не позволяют прямо переносить «чужой» опыт на нашу почву. Поэтому при построении консультативной практики в образовании мы, в первую очередь опираемся на богатейший научный и уникальный практический материал, который накоплен отечественными учеными и практиками.

В начале пособия мы отмечали, что разработка и внедрение любых программ практического психолога образования строится на установленных закономерностях развития личности. Естественно, что и работа консультанта с учащимися начальных классов построена на данных о состоянии наиболее значимых характеристик развития ребенка на этом возрастном этапе. К числу таких психологических характеристик в первую очередь относят:

- ♦ состояние эмоционального благополучия;
- ♦ особенности мотивации;
- ♦ уровень произвольной регуляции поведения и деятельности;
- ♦ показатели развития рефлексии;
- ♦ внутреннего плана действий, анализа;
- ♦ характер умственного развития;
- ♦ познавательное отношение к действительности;
- ♦ уровень освоения учебной деятельности.

В то же время, каждый из исследователей этого возраста акцентирует внимание на отдельных, наиболее существенных, по их мнению, для развития в данный период признаках.

В частности, ниже приведены те характеристики, которые выделены специалистами.

1. *Божович Л. И.* подчеркивает следующее:

- ребенок представляет собой уже достаточно устойчивую интегративную систему;

- он способен, в специфической для своего возраста форме, осознать себя в этом качестве;
- он может дать отчет в своем отношении к окружающему;
- ребенок начинает осознавать свое социальное Я;
- он занимает новую «внутреннюю позицию» — позицию школьника¹.

2. *Венгер Л. А.* отмечает, что при переходе к младшему школьному возрасту ребенок отличается следующим:

- перестает довольствоваться символической имитацией поведения взрослых; у него появляется стремление к реальному («правильному») воспроизведению их действий;
- впервые включается в социально организованную структуру;
- занимает позицию школьника².

В разделе, посвященном дошкольному возрасту, мы говорили о том, что важно учитывать те различия, которые связаны с полом ребенка. Особенно большое значение этот фактор приобретает к концу младшего школьного возраста. При этом мы уже обращали внимание на значимость не только общих закономерностей развития личности, но и тех фактов, которые обнаруживаются при исследованиях в конкретных социокультурных условиях.

В качестве примера, приведем данные исследования, посвященного проблеме гендерных различий у детей младшего школьного возраста, обучающихся в городских школах. Анализ результатов позволил прийти к следующим выводам:

на развитие личности детей оказывают существенное влияние гендерные стереотипы, согласно которым мальчиков следует ориентировать на сверхдостижения, девочек — на создание комфорта в группе;

индивидуальные особенности ребенка игнорируются под давлением привычных представлений о роли мужчин и женщин. Поэтому рекомендации педагогам и родителям по итогам данного исследования были сформулированы в пользу педа-

¹ *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. М.; Воронеж. 1995. С. 242–244.

² *Венгер Л. А.* Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 24.

гоики, центрированной на личности конкретного ребенка в противовес гендерным стереотипам¹.

Помимо вышеприведенных характеристик особенностей развития исследователи выделяют специфические характеристики:

- мышления и отношений в диаде «ребенок-учитель» (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин);
- сотрудничества, кооперации со сверстниками в учебной деятельности (В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман);
- произвольности (Н. И. Гуткина).

В контексте проблемы построения программ превентивной работы с детьми младшего школьного возраста следует еще раз обратить внимание на тот факт, что условия, в которых происходит развитие ребенка и реализуется его психологический потенциал, создаются в процессе взаимодействия субъектов образовательной среды. На это, в частности, обращают наше внимание специалисты, глубоко занимающиеся проблемами учебной деятельности:

- сейчас, когда разработана технология порождения рефлексии средствами учебной деятельности, такие *умеющие рефлексировать* (курсив наш. — авт.), дети перестали считаться исключением. Этот исторический прецедент, свидетельствуя о «рукотворности» возрастных норм, позволяет не отказываться заранее от задачи найти условия обучения, которые (исключительную сейчас) способность отдельных, особо одаренных младших школьников учить себя превратят в среднестатистическую норму возрастного развития;
- известно, что развитие детской «Я-самости» (я сам могу, я сам хочу, я сам попробую...), связанное с отношением ребенка к самому себе как к «другому», начинается задолго до школы. Не подхваченные учебной деятельностью, не вошедшие в ее ткань, отношения ребенка с самим собой не пресекаются в младшем школьном возрасте, но существуют вне и помимо ведущей деятельности этого возраста. Не погруженная в плоть ученичества, не проросшая в позицию ученика,

¹ Радина Н. К. Об использовании гендерного анализа в психологических исследованиях // Вопросы психологии. 1999. № 2. С. 26..

«совершенствующего самого себя», линия «Я-самости» не приобретает в подростковом возрасте и столь желанного для взрослых звучания: «Я сам могу и хочу учиться». Хуже того (хуже — для учителей и для родителей подростков) — едва начавшись, подростковое самоопределение (поиск и определение границ своего Я) отторгает всю сферу школьного как «не-моего», чуждого и навязанного¹.

При решении задач консультирования в начальной школе важно также обратить внимание на предупреждение проблем *эмоциональной нестабильности* у детей, поступивших в школу. Своевременная работа по предупреждению этих проблем предполагает совместную работу педагога и школьного психолога и направлена на развитие у детей правильного отношения к результатам своей деятельности, умения оценить ее, независимо от педагога, формирования навыков самоконтроля².

Помимо общей информации, отражающей установленные закономерности развития ребенка данного возраста, для эффективного консультирования важно иметь конкретные данные об особенностях состояния и динамики психологического здоровья личности, показывающие специфику ее развития на данном этапе в тех или иных социокультурных условиях. Например, о влиянии «средовых» факторов на характер умственного развития учащихся, заканчивающих обучение в младших классах общеобразовательной школы.

Результаты специального исследования умственного развития детей, находящихся в разных социокультурных условиях показали следующее³.

Обнаружено, что специфика умственного развития учащихся начальных классов, обучающихся в разных социокультурных средах, проявляется в характере логико-психологических операций, отдельных умственных умений и уровне осведомленности школьников села, районного цен-

¹ Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. № 3–4, 1992. С. 17–19.

² Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 13–14.

³ Приведены данные исследования М. В. Малхасян.

тра, малого и большого города. Выделены взаимосвязи между уровнем и особенностями развития умственных свойств учащихся, заканчивающих обучение в начальной школе и социокультурными условиями, в которых происходит их обучение. Результаты анализа показали, что общее умственное развитие учащихся 3-х классов соответствует норме. Средний суммарный балл выполнения заданий тестов умственного развития составляет 60,2 при региональной норме от 46,62 до 87,45. При этом учащиеся школ большого города показали средний суммарный балл 73,9, школ районного центра сельского района 59 баллов, сельских школ 50 баллов. В зависимости от характера образовательных программ результаты распределились следующим образом (табл.3).

Таблица 3

Результаты анализа общего умственного развития учащихся

в гимназических третьих классах	81,7 балла
в классе, где дети занимаются по программе 1–4 с 6 лет	66,2 балла
в классах, занимающихся по традиционной программе 1–3	От 40 до 78,3 балла
в классах ЗПР	От 28,6 до 43,8 балла

По уровням выполнения результаты распределились следующим образом (табл. 4).

Таблица 4

Результаты анализа выполнения тестов по уровням умственного развития

Уровни умственного развития учащихся	Большой город	Малый город	Сельский районный центр	Село
с высоким уровнем развития	14%	4%	10%	10%

Уровни умственного развития учащихся	Большой город	Малый город	Сельский районный центр	Село
с нормальным уровнем развития и близким к нормальному уровню развития	75%	67%	58%	56%
с низким уровнем развития	21%	29%	32%	34%

Полученные данные позволили выделить некоторые нежелательные тенденции умственного развития учащихся: в обычных классах учащиеся с низким уровнем составляют, зачастую, группу более 18%; на селе есть классы, в которых полностью отсутствует группа детей с высоким уровнем умственного развития.

Интересны и результаты заданий на установление логических связей между понятиями: наиболее отработанными в учебных курсах являются такие логические связи, как “функциональные отношения”, «порядок следования»; несколько хуже отработаны “род-вид”, “часть-целое”; наименее отработаны “противоположности”, “рядоположность” (табл. 5).

Таблица 5

Результаты заданий на установление логических связей

Виды логических связей, развитые у учащихся	Большой город	Малый город	Сельский районный центр	Село
функциональные отношения	54,4%	33%	36%	41%
противоположности	14,1%	7%	6%	7%
род-вид	71,4%	65%	54%	55%
часть-целое	39,7%	34%	30%	31%
причина-следствие	40%	25%	21%	22%
порядок следования	57,9%	60%	43%	49%

Виды логических связей, развитые у учащихся	Большой город	Малый город	Сельский районный центр	Село
осведомленность	14,7%	23%	11%	13%
задания с абстрактными понятиями	22,5%	17%	17%	15%
задания с конкретными понятиями	62,7%	59%	49%	43%
простая инструкция	65,5%	65%	58%	57%
сложная инструкция	14,2%	21%	11%	13%

Эти результаты показывают, что предупреждение нежелательных тенденций в умственном развитии детей младшего школьного возраста, возможно, если учитывать те закономерности, которые связаны с социокультурными условиями, в которых находятся дети. В частности, знание этих данных позволяет определить то или иное содержание конкретных «превентивных интервенций», которые могут осуществляться в городских или сельских школах.

Так же, как и в случае с дошкольным возрастом, анализ специальной литературы показывает, что, несмотря на уникальность и многообразие проблем, связанных с учащимися начальных классов, можно очертить примерный круг тех задач, которые ему приходится чаще всего решать на консультации:

- трудности, связанные с новым режимом дня;
- трудности адаптации ребенка к классному коллективу;
- трудности, локализующиеся в области взаимоотношений с учителем;
- трудности, обусловленные изменением домашней ситуации ребенка¹.

¹ Подробнее об этом см.: Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. М., 1990. С. 46–62.

КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В СРЕДНИХ КЛАССАХ ШКОЛЫ

Консультирование в средних классах школы также опирается на данные о состоянии наиболее значимых характеристик развития ребенка на этом возрастном этапе. К числу таких психологических характеристик в первую очередь относятся:

- «чувство взрослости»;
- характер общения со сверстниками и взрослыми;
- уровень освоения средствами общения;
- владение способами регуляции эмоциональных состояний;
- особенности мотивации и освоения «стратегией преодоления трудностей»;
- особенности самосознания.

В контексте задач, стоящих перед превентивной практикой, важно обратить внимание на одно из важнейших новообразований подросткового возраста — «чувство взрослости». Психологический анализ данного явления показал, что в нем можно выделить три взаимосвязанные стороны:

- характер самостоятельности подростка и ее сфера;
- отношение взрослых к подростку (как к маленькому или как к взрослому) и сфера действия этих отношений;
- отношения между подростками (признание или непризнание взрослости подростка товарищами)¹.

Д. Б. Эльконин отмечал следующее:

«...основное методологическое требование к изучению возрастных особенностей формирования личности подростка: отдельный ребенок должен изучаться во всей совокупности его

¹ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды М., 1989. С. 258–263.

отношений с другими людьми (сверстниками и взрослыми), воплощающихся в реальной деятельности с ними — общении..... Чувство взрослости есть новообразование сознания, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, переживает свою деятельность. Через возникающее чувство взрослости происходит интерполяция всего поведения подростка...»¹

Изучение проблем, возникающих у подростка в совместной деятельности, позволило выделить тот факт, что содержанием ведущей деятельности становится *построение системы социальных отношений ребенка с другими людьми*².

Данные, полученные при исследовании подростков, показывают неразрывную связь между «чувством взрослости» и особенностями развития *самосознания* в этом возрасте.

В частности Д. Б. Эльконин отмечал, что у подростков:

общение выступает особой практикой реализации морально-этических норм отношении взрослых и практикой по их усвоению;

подростки примеривают эти нормы друг к другу, а затем нормы начинают выступать как жесткие требования к отношению товарища;

в связи с этим начинают появляться элементы внутренних, можно сказать, умственных действий с морально-этическими нормами (при сравнении поступков товарища с собственными, его качеств со своими особенностями);

динамические отношения между чувством взрослости, усвоением морально-этических норм и общением определяют дальнейшее развитие чувства взрослости как социального сознания, перенесенного внутрь³.

В развитии личности подростка *самосознанию* уделяется особое внимание. Отмечая его роль, Л. С. Выготский отме-

¹ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды М., 1989. С. 277.

² Венгер А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 17–26.

³ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды М., 1989. С. 280.

чал, что самосознание не первичный, а производный факт в психологии подростка и возникает оно не путем открытия, а путем длительного развития¹.

Относя формирование самосознания к концу подросткового возраста, Л. С. Выготский также подчеркивал:

«То же, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека становится поведением человека для себя, человек сам осознает себя как известное единство. Это конечный результат и центральная точка всего переходного возраста»²

Среди отечественных исследователей на роль самосознания в развитии подростка особое внимание обращали Л. И. Божович, Л. М. Венгер.

В частности, сравнивая особенности самосознания младшего школьника и подростка, Л. М. Венгер отмечает, что у подростка самосознание отличается следующим:

отражает не частную функцию ребенка, а его общее положение в системе социальных отношений;

служит основанием, позволяющим самостоятельно и сознательно (хотя и не всегда разумно) выбирать деятельность, в которой подросток готов участвовать, и свою функцию в ней³.

Л. И. Божович же обращает внимание на следующее:

наличие у подростка устойчивых личностных интересов делает его целеустремленным, а, следовательно, внутренне более собранным и организованным;

переходный критический период завершается возникновением особого личностного новообразования, которое можно обозначить термином «самоопределение». С точки зрения самосознания субъекта оно характеризуется осознанием себя в качестве члена общества и конкретизируется в новой, общественно значимой позиции⁴.

¹ Выготский Л. С. Проблема возраста. Собрание сочинений: В 6 т. М., 1984. Т. 4. С. 231.

² Там же. С. 227.

³ Венгер А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 25.

⁴ Божович Л. И. Проблемы формирования личности М.; Воронеж, 1995. С. 241.

Планируя превентивную работу как «предкризисную» профилактику, следует обратить внимание на выводы исследований данного феномена:

- кризис в развитии детей при переходе от младшего школьного к подростковому возрасту вовсе не обязателен;
- переход может совершаться без особых трудностей в воспитании;
- трудности определяются не внутренними процессами, в частности не находятся в прямой и непосредственной связи с половым созреванием;
- трудности вызываются, с одной стороны, индивидуальными особенностями личности, сложившимися к началу перехода в подростковый период, и, с другой, — конкретной ситуацией развития каждого отдельного ребенка;
- выяснение условий, при которых переход от младшего школьного возраста к подростковому происходит без кризисов и срывов, без трудностей в воспитании, очень важно, ибо поможет найти такую систему воспитания в семье и в школе, при которой этот период будет проходить с оптимальным использованием тенденцией развития при полном исключении трудностей¹.

Среди современных материалов, которые могут помочь в консультировании по вопросам «возрастного кризиса», выделим исследования К. Н. Поливановой, в которых она обращает внимание на ряд важнейших для нас моментов.

В частности, она пишет:

«В отечественной литературе (в противоположность западной) существует различие предподросткового кризиса и стабильного подросткового возраста. Мы вслед за Л. С. Выготским и Д. Б. Элькониным также настаиваем на этом различии. В то же время нельзя не признать переходными, кризисными типичные характеристики поведения детей на протяжении всего подросткового возраста. Для нас это противоречие снимается следующим образом: подростковый

возраст, возникший лишь около ста лет назад [4], не нашел в современной культуре способов своего разрешения, подобно более древним возрастам. Сегодня нет еще в культуре (а не в психологических теориях) ведущей деятельности подростничества. Поэтому в жизни мы имеем дело с кризисом, не находящим своего разрешения. Именно этим мы объясняем несоответствие теоретических посылок реально наблюдаемым проявлениям подростничества...

Незавершенность (непредзаданность) действия в предподростковом кризисе рассматривается нами как его ключевая характеристика. Результативность действия свертывается, теряет смысл, на первый план выступает значение, причем в первую очередь со стороны своего замысла (т. е. не столько то, что получилось, а что имелось в виду)...

Но на этапе кризиса замысел реализуется (завершается), как правило, лишь в конфликте, где, наконец, обнаруживается сам замысел. Словесное закрепление (завершение) замысла становится формой его удерживания до и во время конфликта, поскольку слово дает возможность обнаружить замысел в поведенческом тексте...

...в подростничестве развитие обеспечивается ситуацией встречи замысла с его результатом. Спонтанно ребенок ориентирован на замысел (замысливание, означивание собственного поведения — или намерения — есть способ открытия идеальной формы). Но лишь встреча замысла и реализации дает возможность воссоздать (удержать) замысел, вынести его из сферы фантазий, превратить замысел в нечто, чем владеет сам ребенок (до того замысел владел ребенком). Иначе говоря, реализация замысла есть точка возникновения субъектности в подростничестве.

Какова форма посредничества подобной встречи? Нам представляется, что такой формой является авторское действие...

...на этом отрезке онтогенеза ребенок строит собственную субъектность как субъектность авторства, т. е. подросток лишь постольку является таковым, поскольку он замысливает собственное действие, осуществляет его, получает собственный продукт и тем самым проявляет собственный замысел. Образовательная практика, таким образом, проектируя условия амплификации данного возраста, должна быть ориентирована на создание условий для развертывания полного

¹ Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды М., 1989. С. 263–264.

цикла авторского действия, т. е. на построение проектной деятельности в средней школе»¹.

Составляя программу превентивной работы и организуя консультативную практику для младшего подросткового возраста, также следует обратить внимание на следующее:

- 1) сензитивность к переходу в учебной деятельности на новый, более высокий уровень, когда для подростка раскрывается смысл учебной деятельности как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию².
- 2) на тот этап развития, который оказался вне фокуса исследователей подросткового возраста (10–12 лет).

Проведенное Г. А. Цукерман исследование позволило сформулировать следующие выводы:

- с одной стороны, 10–12-летние школьники качественно отличаются от 6–10-летних учащихся младшей школы;
- с другой стороны, только при постепенности и неторопливости социальных перемен создаются условия для нетравматичного перехода ребенка от младшего школьного к подростковому возрасту;
- 10–12-летних надо учить иначе, нежели 8–10-летних, но, сохраняя полную преемственность с предшествующим этапом обучения и постепенно наращивая те линии образования, которые соответствуют зоне ближайшего развития младших подростков;
- рефлексия является главной движущей силой всех сторон психического развития на переходе от младшего школьного к подростковому возрасту. Речь идет о рефлексии, обслуживающей, прежде всего, сферу самознания школьника, о рефлексии как индивидуальной способности к самоизменению, к установлению границ «Я-самости»;

¹ Поливанова К. Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996, № 1. С. 21–32.

² Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989. С. 258–263..

- развитие рефлексии, обслуживающей сферу самознания, было в значительной мере пушено на самотек. Очевидно, именно это обстоятельство является сейчас главной трудностью в решении задачи воспитания младших школьников как субъектов учебной деятельности, умеющих и желающих учиться.
- В целом, она приходит к следующим выводам:
- средствами учебной деятельности развитие рефлексии достигается лучше, чем средствами традиционного обучения, но хуже, чем хотелось бы, ибо не используются сполна потенциальные развивающие возможности учебной деятельности;
- при проектировании соответствующего образовательного пространства для перехода от младшего школьного к подростковому возрасту, следует заложить линию развития рефлексии в начало школьного обучения;
- эта задача может и должна решаться, прежде всего, в рамках классических учебных предметов;
- существует и другая сторона проблемы рефлексивного развития школьников: проблема переноса этого новообразования младшего школьного возраста из учебной деятельности, где оно складывается, в широкий круг подростковых деятельностей. Для обеспечения этого переноса средств учебной деятельности, очевидно, не достаточно, и нужны иные основания проектирования образовательного пространства¹.

О важности работы, обеспечивающей адекватное развитие «Я-концепции» подростка пишут практически все специалисты. Именно поэтому этот аспект развития личности обязательно должен входить в программу превентивной работы с детьми подросткового возраста. Такая работа осуществляется как в рамках специальных «уроков психологии» или через проведение разнообразных тренингов.

Авторы пособия «Практическая психология образования» отмечают следующее: «...практически все пятиклас-

¹ Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3. С. 17–31..

стики считают себя способными к тому или иному учебному предмету, причем критерием такой оценки служит не реальная успешность в этом предмете, а субъективное отношение к нему»¹.

Эти факты делают актуальными следующие задачи:

- ориентацию детей на объективные критерии успешности и неуспешности;
- развитие стремления у подростков проверить свои возможности и находить (с помощью взрослых) пути их развития и совершенствования.

Ранее мы уже отмечали, что помимо общей информации, для разработки и внедрения в практику превентивных программ, важно иметь конкретные данные об особенностях состояния и динамики психологического здоровья личности, отражающие специфику ее развития на данном этапе в тех или иных социокультурных условиях. В качестве примера приведем результаты исследования особенностей развития самооценки и уровня притязаний подростков, находящихся в разных социокультурных условиях².

Результаты исследования дали возможность выделить специфику структуры притязаний и самооценки учащихся 9-х классов, обучающихся в условиях разных образовательных сред, выделить важнейшие характеристики самосознания личности, обеспечивающие готовность учащихся, завершающих обучение на средней ступени обучения к переходу на следующие ступени получения образования и к выходу в самостоятельную жизнь. В нижеприведенной таблице (табл. 6) показано распределение учащихся в соответствии с выделенными вариантами самооценки в зависимости от индивидуального сочетания параметров (среднего показателя самооценки, степени ее дифференцированности, уровня притязаний, степени дифференцированности притязаний и степени расхождения между самооценкой и притязаниями).

¹ Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1997. С. 294.

² Приведены данные диссертационного исследования Л. М. Сулеймановой.

Таблица 6

Варианты индивидуального сочетания самооценки и притязаний

Описание вариантов	Кол-во учащихся в %, имеющих различные варианты индивидуального сочетания самооценки и притязаний в разных образовательных средах			
	большой город	малый город	районный центр	село
1. Средняя (высокая) самооценка при умеренной степени дифференцированности. Высокий уровень притязаний при умеренной степени дифференцированности. Умеренное расхождение между притязаниями и самооценкой. <i>Благоприятный вариант — норма</i>	9,1	9,4	7,5	6,5
2. Очень высокая самооценка при умеренной степени дифференцированности. Очень высокий уровень притязаний при умеренной степени дифференцированности. Умеренное расхождение между притязаниями и самооценкой. <i>Благоприятный вариант</i>	8,2	5,5	15,2	6,6
<i>Благоприятные тенденции в развитии личности в целом</i>	17,3	14,9	22,7	13,1
3. Высокая, слабо дифференцированная самооценка. Высокие дифференцированные притязания. Сильное расхождение между притязаниями и самооценкой. <i>Неблагоприятный вариант</i>	35,8	30,2	32	23,7

Описание вариантов	Кол-во учащихся в %, имеющих различные варианты индивидуального сочетания самооценки и притязаний в разных образовательных средах			
	большой город	малый город	районный центр	село
5. Низкая, слабо дифференцированная самооценка: а) средний (высокий), уровень притязаний, сильное расхождение между притязаниями и самооценкой; б) низкие притязания, слабое расхождение между уровнем притязаний и самооценки. <i>Неблагоприятный вариант</i>	5	6	2	3,2
6. Низкая, умеренно дифференцированная самооценка. Значительное расхождение между притязаниями и самооценкой. <i>Неблагоприятный вариант</i>	6,1	8,2	1,7	1,5
7. Низкая, сильно дифференцированная самооценка. <i>Неблагоприятный вариант</i>	1,5	0,5	0,8	0,5
8. Средняя, слабо дифференцированная самооценка. Средний уровень притязаний. Слабое расхождение между притязаниями и самооценкой. <i>Неблагоприятный вариант</i>	2,5	1,7	2,7	7,5
9. Очень высокая, слабо дифференцированная самооценка. Предельно высокие, слабо дифференцированные притязания. Слабое расхождение между притязаниями и самооценкой. <i>Неблагоприятный вариант</i>	20,5	23,7	19,3	25

Описание вариантов	Кол-во учащихся в %, имеющих различные варианты индивидуального сочетания самооценки и притязаний в разных образовательных средах			
	большой город	малый город	районный центр	село
10. Средняя (высокая) сильно дифференцированная самооценка. Притязания оказываются ниже самооценки по некоторым или всем шкалам. Высокий уровень самооценки по одним шкалам может сочетаться с предельно низким уровнем по другим шкалам. <i>Неблагоприятный вариант</i>	7,5	7,7	10,2	7,8
<i>Неблагоприятные тенденции в развитии личности в целом</i>	78,9	78	68,7	69,2

В целом результаты исследования позволили сделать следующие выводы:

- уровень развития самосознания личности современных российских девятиклассников, как и в середине 80-х годов XX века, в целом не соответствует требованиям социально–психологического норматива;
- независимо от характера образовательной среды у более чем 50% учащихся 9-х классов выявлены признаки несформированности «Я — концепции»; более чем у 80% девятиклассников установлены неблагоприятные тенденции в развитии личности, проявляющиеся в особенностях их самооценки и уровня притязаний;
- существенные различия в структуре самооценки характеризуют девятиклассников школ большого и малого города;
- положительная взаимосвязь между социальным фактором образовательной среды и личностным развитием подростков наиболее ярко проявляется в условиях районного центра;

- наибольшее количество подростков, имеющих неблагоприятные тенденции в развитии личности, проживает в сельской местности.

Приведенные выше факты показывают, что предупреждение нежелательных тенденций в развитии самосознания подростков, невозможно без учета тех закономерностей, которые обнаруживают себя в разных социокультурных условиях. Именно они задают то или иное содержание конкретных «превентивных интервенций», которые могут осуществляться в городских или сельских школах.

Не менее важным аспектом консультативной работы в подростковых классах является *мотивация учения*. При переходе из младших в средние классы существует высокая вероятность значительных изменений в отношении детей к учению. На этот аспект развития обращают внимание многие специалисты.¹

В качестве примера можно привести исследование, в котором в течение 4 лет происходило изучение особенностей психического развития более 400 учащихся подростковых и старших классов в школах Москвы, Суздаля, Орши. Данное исследование показало следующее:

- число школьников со средним уровнем умственного развития последовательно и значительно увеличивается от 7 к 8 и от 8 к 9–10 классам;
- на протяжении всех этапов обучения — с 7 по 10 класс — стабильно многочисленной группой остаются учащиеся со средним уровнем сформированности познавательной потребности, который характеризуется отсутствием содержательной связи между познавательными интересами;
- основным недостатком развития интеллектуальной сферы школьников в процессе обучения можно считать несформированность у них учебной деятельности, приемов, способов, навыков интеллектуальной работы;
- в среднем лишь 22 % школьников средних и старших классов имеют устойчивый интерес к учебным пред-

¹ См., например: работы по проблемам учения А. К. Марковой, Д. Хамблина, Д. Б. Эльконина и др.

метам, у большинства сформированного активного интереса к учению нет¹.

Специалисты в области практической психологии отмечают, что для организации работы, направленной на предупреждение неблагоприятных тенденции в развитии мотивации учения полезными окажутся уже зарекомендовавшие себя на практике специальные психологические приемы и способы, овладеть которыми может любой воспитатель с помощью психолога. Эффективными являются также собственно психологические тренинги учебной мотивации, проводимые психологом и подкрепляемые соответствующей работой учителей в классе².

То же самое касается и благополучия в сфере удовлетворения потребности в общении со сверстниками, ставшей особо значимой в этот период развития ребенка. Предупреждение возможных трудностей в этой сфере обеспечивается уже упоминаемыми выше «уроками психологии» или специальными занятиями, на которых дети присваивают определенные знания о закономерностях общения, осваивают необходимые для эффективного общения навыки и т. п.³

Важным аспектом консультативной работы с детьми подросткового возраста является *эмоциональная сфера*. Исследователи эмоциональных состояний у подростков отмечают следующие особенности:

- интенсивность и острота эмоциональных реакций помимо позитивных моментов, могут стать причиной определенных трудностей развития личности;

¹ Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. М., 1988. С. 97–141.

² См., например: Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. М., 1990; Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками. Москва; Тула, 1993; и др.

³ См., например: Губкина Т. Подросток и взрослый. Пути взаимопонимания // Вестник практической психологии образования. 2004. № 1. С. 80–95; Климова Т. А., Кукушкин М. Е. Уроки психологии в школе самоопределения // Журнал практического психолога. 1998. № 9. С. 46–56; Микляева А. Я-подросток. Программа уроков психологии. Ч. 1, 2, 3. СПб., 2003; Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. М., 1995; и др.

- негибкость, косность, инертность, тенденция к самоподдержанию.

Среди способов, обеспечивающих предупреждение проблем в этой сфере, называют как специальные занятия по овладению регуляцией эмоциональных состояний, так и развитие поисковой активности¹.

Разработка конкретных превентивных программ для подростков обычно предполагает соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям детей формы и содержание.

В частности:

1) программы по развитию уверенности в себе и способности к самопознанию как личностных образований, препятствующих возникновению тревожности у подростков, состоят из специально по добранной системы упражнений и групповых дискуссий, ориентированных на:

- укрепление у подростка чувства собственного достоинства и развития достаточно благоприятного представления о собственной значимости;
- обеспечение его вербальными и невербальными формами выражения уверенности в себе;
- обучение способам и приемам пре одоления трудностей, неуверенности, страха, повышенного волнения в разных ситуациях и решения внешних и внутренних проблем;
- формирование средств и форм самопознания;

2) программы обучения школьников конструктивному поведению в трудных ситуациях содержат три блока:

- *общий*, направленный на усиление понимания значимости, ценности и возможности развития уверенности в себе, восприятия сути указанных ситуаций как оценочных;
- *функциональный*, задачей которого является обучение старших подростков приемам развития «операциональных возможностей» — внимания,

¹ См., например: Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1997. С. 337–339.

актуализации необходимой информации, способов рациональной работы, а учащихся 15–17 лет — умению ставить цели и достигать их при пошаговой самооценке результатов, преодолевать внутренние запреты и сопротивления;

- *регуляторный*, включающий обучение приемам регуляции и овладения своим поведением.

При этом следует учесть, что все указанные программы предназначены для обучения в периоды, предшествующие переходным, особо трудным этапам в жизни детей и подростков¹.

Как и на предыдущем этапе развития, при работе консультанта важно учитывать половозрастные аспекты развития личности. В современной отечественной литературе имеется достаточно материала, который может стать основанием для подготовки такого консультирования².

В частности, внимания заслуживают следующие факты, полученные в исследованиях половой идентичности подростков:

мальчик начинает чувствовать свою мужественность тогда (и тем сильнее), когда (и чем сильнее) он чувствует в окружающих его девочках женщин. У девочек же переживание женственности прямо не связана с интеграцией «мужских» образов;

чувство взрослости у мальчиков и девочек имеет разный характер. У мальчиков оно связано с идентификацией с половозрастным эталоном взрослого мужчины, у девочек же — с присоединением к миру взрослых в целом;

на эмоциональном уровне у большинства подростков значимые другие разделяются на две группы, прежде всего, по признаку пола (возраст при этом роли не играет). Когнитивный же компонент половой идентичности позволяет дифференцировать значимых других не только по признаку пола, но и по признаку возраста, причем и у мальчиков, и у девочек

¹ Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 13–16.

² См., например: Бендас Т. В. Гендерная психология. СПб., 2004; Введение в гендерные исследования. Учебное пособие. Ч. 1, 2. / Под ред. И. Жеребкиной. СПб., 2002; Исаев Д. Н., Каган В. Е. Психология пола у детей. Л., 1986; Романов И. В. Особенности половой идентичности подростков // Вопросы психологии. 1997. № 4; и др.

возрастно-дифференцированный тип идентичности в рамках этого компонента встречается наиболее часто;

для мальчиков дифференциация эталонов мужественности и женственности более важна, чем для девочек;

VIII класс характеризуется пиком изменений, представляя собой фактически негативную фазу возрастного кризиса половой идентичности, когда у большинства девочек наблюдается недифференцированный тип идентичности, а связь образа Я мальчиков с мужскими образами-эталоном значительно слабеет. К IX классу наступает перелом, и конфигурация элементов эмоционального компонента вновь возвращается к эталону позитивной идентичности, однако уже с некоторыми изменениями¹.

Особенности развития в подростковом возрасте, кризис перехода от детства к взрослости, проблемы семейного воспитания и массового образования значительно увеличивают вероятность негативных тенденций в развитии личности ребенка и обуславливают возрастание роли вторичной профилактики на этом этапе жизни детей.

Мы уже не раз подчеркивали, что каждый случай обращения за помощью к психологу уникален, но это не мешает специалистам выделять ту проблематику, с которой им приходится чаще всего сталкиваться на консультации. В подростковом возрасте это, в первую очередь, следующие вопросы:

- трудности в общении и взаимоотношениях со сверстниками и взрослыми;
- проблемы самовоспитания;
- выбор дальнейшего пути образования и профессии;
- школьные трудности.

¹ Романов И. В. Особенности половой идентичности подростков // Вопросы психологии. 1997. № 4. С. 42–46.

КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В СТАРШИХ КЛАССАХ ШКОЛЫ

Этот этап в развитии личности отличается, в первую очередь, своей направленностью в будущее. В этом смысле состояние психологического благополучия юноши и девушки тесно связано с жизненными перспективами. Среди наиболее значимых характеристик развития личности на этом возрастном этапе, в первую очередь, выделяют: *готовность к личностному и жизненному самоопределению; характер общения с сверстниками; характер общения со взрослыми; характер психосексуального развития; особенности интеллектуальных свойств и т. п.*

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что в качестве новообразования этого этапа развития личности ученые выделяют «самоопределение». В то же время, каждый из исследователей юности находит и подчеркивает какую-то одну из сторон становления личности в этот период. В частности, это выглядит следующим образом.

1. Л. А. Венгер считает, что к психологическим новообразованиям этого возрастного периода «...можно отнести смысл жизни и психологическое будущее, которые определяют жизненную перспективу человека, а не только его участие в тех или иных наличных формах деятельности (для регуляции которого достаточно подросткового самосознания)»¹.

2. В. Т. Кудрявцев и Г. К. Уразалиева пишут: «На наш взгляд, на статус ведущей в ранней юности (старшем школьном возрасте) претендует проектно-исследовательская деятельность. Мы имеем в виду не только проектирование и исследование в учении. Более широко речь должна идти о проектировании жизненного пути и исследовании потенциала собственного Я.

¹ Венгер А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 17–26.

Это предполагает, с одной стороны — проблематизацию и критическую рефлексию опыта учения, с другой — трансформацию наличного образа взрослости, соизмерение его идеализации с внутренними ресурсами Я. Именно это характеризует субъекта деятельности в данном возрасте. Сопряженные с этим невидимые смысловые эксперименты «прорывающие наружу» сквозь «бурю и натиск» ранней юности»¹.

3. Авторы пособия «Практическая психология образования» отмечают следующее:

«...основные задачи развития в ранней юности:

1. Обретение чувства личностной тождественности и целостности (идентичности).
2. Обретение психосексуальной идентичности — осознание и самоощущение себя как достойного представителя определенного пола.
3. Профессиональное самоопределение — самостоятельное и независимое определение жизненных целей и выбор будущей профессии.
4. Развитие готовности к жизненному самоопределению, что предполагает достаточный уровень развития ценностных представлений, волевой сферы, самостоятельности и ответственности»².

Одним из важнейших аспектов развития личности является ее самосознание, которое на данном этапе теснейшим образом связано с самоопределением как новообразованием данного этапа. Обратим внимание на особенности этой стороны личности, отмечаемы в различных исследованиях.

В частности, было установлено:

для старшекласников с благополучным положением характера выраженность определенных — позитивных или негативных самооценок;

для группы с крайне неблагополучным положением «изолированных» — позитивных или неопределенных, нейтральных; выраженность умеренных притязаний может свидетельствовать о том, что у «изолированных» школьников возможности самоопределения существенно снижены..

¹ Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 28.

² Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2004. С. 485.

Автор исследования отмечает: «Это может говорить о том, что при объективном неблагополучии осознание собственных негативных черт может иметь достаточно травмирующий характер. В то же время снижение притязаний, «принудительная скромность», позволяет до некоторой степени «приспособиться» к такому неблагополучию, что для осознания гораздо менее болезненно»¹.

Создавая программу предупреждения внутренних и внешних конфликтов, важно включить в нее следующее:

- а) проработку на разных уровнях внешних и внутренних конфликтов школьника;
- б) отреагирование конфликтов, связанных со взрослыми (при индивидуальной работе в случае необходимости проводится совместное обсуждение конфликтов с подростком и его родителями, в процессе которого психолог выполняет роль по средника);
- в) переинтерпретацию и обогащение эмоционального опыта;
- г) обучение определению критериев успеха и неуспеха в различных видах деятельности, определения собственных возможностей и вероятности достижения желаемого;
- д) формирование навыков постановки и достижения целей разных уровней при выборе оптимальной зоны успеха и пошаговом самоконтроле².

В любом случае, планируя работу в старших классах, мы направляем ее на предупреждение проблем, связанных с переходом личности от периода «школьной» жизни, к жизни самостоятельной. Здесь важно опираться на установленные в исследованиях факты, свидетельствующие о характере развития разных сторон личности, связанных с направленностью в будущее.

В частности, интерес представляют материалы, отражающие ценностно-нормативные ориентации старшекласников разного пола.

1. «Особенность выборки девушек состоит в большей ориентации, по сравнению с юношами, на самостоятельность,

¹ Николаева Н. А. Старший школьный возраст: особенности «образа-Я» // Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 года. Т.6. СПб., 2003. С. 91–95.

² Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 16.

независимость в выборе действий, а также творчество. В наименьшей степени для девушек важны ориентации на власть, традиции, ценности универсализма, главная цель которых — терпимость и поддержание благополучия всех людей и природы. Особенность юношей заключается в наибольшей ориентации на гедонизм, получение чувственных удовольствий. В наименьшей степени для юношей важны ориентации на соблюдение традиций, на соответствие социальным ожиданиям и ценности универсализма.

Сравнение результатов изучения юношей и девушек показало, что девушки характеризуются значительно более выраженным стремлением к самостоятельности и независимости, более значительной ориентацией на саморегуляцию. Данные опроса соотносились с анализом сочинений учащихся на тему: «Ценности вечные и преходящие», в которых юноши акцентировали ценность любви и дружбы в большей степени, чем девушки»¹.

2. В другом исследовании, где сравнивались учащиеся старших классов школ, студенты средне-специального образования и студенты университета, обнаружено «...существенное различие в представлении жизненных перспектив у представителей ранней юности в различных социальных ситуациях развития. Наиболее самостоятельными и независимыми оказались студенты средне-специального образования, почти вдвое меньше количество старшеклассников средних школ и студентов университета стремятся к внутренней и внешней свободе.

Студенты вуза и колледжа не мыслят собственной жизни без семьи и друзей, но иметь детей и заниматься их воспитанием склонны лишь некоторые. Старшеклассники пока даже не задумываются об этой ценности жизни. В любовь верят и ждут ее представители всех типов социальных сред, однако, по мнению молодых людей, социально-экономическая ситуация в обществе заставляет их не торопиться с браком и рождением детей.

Материальное благополучие, вопреки многим стереотипам общественного сознания, не настолько еще овладело умами

и сердцами молодых людей и предпочтение они отдают пока еще общечеловеческим ценностям: дружбе, любви, верности, но динамика развития этого явления свидетельствует о преобладании прагматических тенденций.

Возрастная специфика нашла свое отражение в довольно высоком проценте тех, кто имеет неопределенные цели и беспочвенные фантазии, независимо от типа социальной ситуации. Потребность помочь своим родителям в дальнейшем присуща лишь некоторым старшеклассникам, и в большей степени отражает стремление студентов колледжа.

Нами отмечен высокий уровень притязаний у учащихся старших классов, хотя общая тенденция представлений — это инфантилизм или ярко выраженный прагматизм суждений, но не действий. Основная перспектива для них — это помощь родителей или везение в приобретении образования, работы. Похожие представления, но в меньшей степени, присущи и студентам университета, конкретика воплощения их мечтаний отсрочена во времени и не страшит молодых людей.

Таким образом, перспективы жизни у представителей различных социальных ситуаций отличаются определенностью и реальностью воплощения желаний, наиболее реалистически видят свое будущее студенты средне — профессиональных учебных заведений, определяя деловую и семейную составляющую своего будущего. Представления старшеклассников неопределенные и носят фантастический характер с опорой на помощь родителей, студенты связывают свое будущее в основном с деловой карьерой, но реальных шагов к ее достижению не могут определить, им мешает стереотипность мышления»¹.

Работа в старших классах предполагает учет характера социокультурных условий, в которых происходит развитие личности. В качестве примера приведем данные конкретных исследований, отражающих специфику конкретных условий, в которых происходит развитие детей.

Изучение тенденций в развитии направленности личности старшеклассников сельских и городских школ, показало следующее:

¹ *Иванова Н. В.* Социальные представления молодежи о жизненных перспективах и ценностях // Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 года. Т. 4. СПб, 2003. С. 27–30.

¹ *Бызова В. М., Розум Е. В.* Ценностно-нормативные ориентации учащейся молодежи Санкт-Петербурга // Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 года. Т. 1. СПб, 2003. С. 666–668.

основной тенденцией в становлении личности учащихся данного возраста, независимо от места проживания, является «направленность на общение»;

у учащихся городских школ выделяются два вида направленности — «на себя» и «на общение»;

в плане социальной адаптации старшеклассники сел превосходят учащихся городских школ, особенно это проявляется в группе с «направленностью на общение»;

заметны различия учащихся сельских и городских школ в плане социальных отношений, что, в первую очередь, связано с особенностями «пространства общения»¹.

В другом исследовании были получены следующие результаты:

в ценностных ориентациях городских и сельских старшеклассников имеются существенные различия, которые выражаются в том, что у городских более высокий ранг имеют ценности «материально-обеспеченная жизнь», «продуктивная жизнь», «творчество», а у сельских — ценности «жизненная мудрость», «свобода», «развлечения», «счастье других», «красота»;

в ранжировании ценностей-средств городскими старшеклассниками в обоих срезах на 1 месте «образованность», а у сельских — «воспитанность»;

у городских более высокие ранги в обоих срезах имеют ценности «образованность», «независимость», «жизнерадостность», «эффективность в делах», «твердая воля», «рационализм», а сельские более высокий ранг отдают ценностям «аккуратность», «чуткость», «высокие запросы»².

На этом этапе перед личностью все чаще и реальнее становятся требования принятия *самостоятельных* решений по поводу *своей* жизни. Такие проблемы возникают уже в подростковых классах в связи с необходимостью принятия решения о продолжении образования. Но в ранней юнос-

¹ Виниченко М. А. Современные тенденции развития направленности личности старшеклассников сельских и городских школ // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы первой международной научно-практической конференции. М., 2004. С. 113–114.

² Нуриманова Ф. К. Иерархия ценностных ориентаций городских и сельских старшеклассников // Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 года. Т.6. СПб., 2003. С. 119–122.

ти они становятся основными, определяющими состояние психологического здоровья личности. Именно на этом основании отдельные специалисты выделяют среди основных, возможных вариантов неблагоприятного хода развития следующие:

- диффузия идентичности;
- диффузия времени;
- застой в работе;
- отрицательная идентичность¹.

Мы уже не раз отмечали, что при работе в старших классах важно учитывать половозрастные аспекты развития личности. На данном этапе развития эти аспекты могут рассматриваться в разных контекстах. В частности, один из важных моментов психологической готовности к выходу в самостоятельную жизнь в старшем школьном возрасте связан со способностью эффективного межполового общения. Подробно об этом можно прочитать в разных источниках².

О важности своевременной работы в данном направлении можно судить по следующим высказываниям.

1. «По-видимому, ментальная безадресность обучающихся стратегий и учебного материала во втором школьном возрасте приводит к таким рассогласованиям между организованными образовательными программами и возрастными потребностями подростков, что получается как бы два жизненных пространства, достаточно автономных, но вынужденных к сосуществованию.

Мы полагаем, что следует всерьез работать над школьными формами обеспечения культурного полового размежевания, как весьма значимого для продуктивного разрешения конфликтов половозрастной идентификации и, тем самым, для разрешения возрастного кризиса. Организационно-формальное и содержательное обеспечение определенной дистанции между разнополюми группами, но ни в коем случае не полная сегрегация, задает специфическое пространство преодоления.

¹ Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2004. С. 505–506.

² См., например: Соболева А. Ковер мира. Профилактика конфликтных ситуаций и работа с ними // Школьный психолог 2004. № 40–42, 45; Хасан Б. И. Половозрастная специфика конфликта // Конструктивная психология конфликта. СПб., 2003. С. 138–153; и др.

Если дистанция оформлена и структурирована, значит и ее прохождение — этапно и образовательно насыщено. Отсюда, преодоление есть специальное условие, в котором формируется способность к совместности. В нем работает сразу два механизма: сближение как ценность (!) и создание себя (!) для достижения этой ценности.

Психолого-педагогические разработки в этой области уверенно могут исходить из того, что осознание себя как отделенного, сближающегося, существенно более продуктивно и целесообразно в нравственном отношении, чем стремление разорвать навязанные связи и противопоставить себя целому. Работа может быть направлена не на уход, а на приближение, не на разрушение, а на восстановление, созидание целостности»¹.

2. Исследование межполовых и гендерных различий в этом возрасте показывает следующее:

общим для юношей и девушек в содержании карьеры оказалась обретение материальных и социальных благ.

обнаружена связь таких характеристик выбора, как самостоятельность и оперативность, с полом и гендером;

все исследуемые факторы выбора карьеры в зависимости от ее содержания обусловлены и полом, и гендером;

предпочитаемая старшекласниками карьера безотносительно к своему содержанию получила различные оценки. Девушки видят ее традиционно мужской. Юноши — женской и престижной, обусловленной их материальным положением. Маскулинные старшекласники рассматривают предпочитаемую карьеру как престижную, выбираемую ими в зависимости от семьи и независимо от общественного устройства. Андрогиные старшекласники считают предпочитаемую карьеру престижной, ее выбор — правильным и обусловленным устройством общества; они самостоятельны, рассчитывают на благоприятное стечение обстоятельств и не склонны к дискуссиям, реализуя свои карьерные планы. Фемининные — считают, что выбирают традиционно мужскую карьеру, вполне соответствующую наличной ситуации; склонны надеяться на благоприятное стечение обстоятельств².

¹ Хасан Б. И. Половозрастная специфика конфликта // Конструктивная психология конфликта. СПб., 2003. С. 152.

² Джанерьян С. Т., Булыгина Л. А. Выбор профессиональной карьеры: половой и гендерный аспекты // Ежегодник РПО. Материалы III

3. Интерес также представляют данные сравнительного исследования особенностей жизненного пути, подростков 13–14 лет, молодежи 17–23 года и людей среднего возраста 28–35 лет, что позволило выявить существенные различия в приоритетах, в зависимости от возраста и социально-психологического пола личности:

«...в жизненных планах девочек-подростков семья имеет такое же важное значение, как и у мальчиков. Как и мальчики, девочки часто используют в описании жизненного пути тему «профессиональная сфера». Отход девочек от традиционно женской позиции при описании собственного будущего, где семья занимает главное место, и обращенность в область профессиональной сферы указывает на отсутствие качественных гендерных различий в подростковой выборке в стратегии описания жизненного пути. В целом для подростков актуальным в ближайшем будущем является изменение социального статуса.

Для молодых людей также значимой является профессиональная сфера, но теперь она связана не только с изменением социального статуса и достижением материального благополучия. Важными задачами называются — личностный рост, развитие, самореализация, признание окружающими. Причем для девушек аспект самореализации и признания их достижений окружающими выше, чем у юношей.

Для представителей среднего возраста характерна ориентированность на реальные, конкретные жизненные цели (покупка каких-либо вещей, получение конкретной прибыли и т. д.). Проектирование будущего связано с профессиональным ростом, материальным благополучием и самореализацией. Однако существенным отличием в жизненных планах женщин является то, что они чаще мужчин заявляют о таких целях, как «дать образование ребенку», «устроить ребенка» и т. д. То есть женщины «подменяют» свои достижения достижениями своих детей. Можно сказать, что актуальной для них целью становится переживание положительных эмоций, чувства спокойствия от выполненного материнского долга. Полученные данные требуют дальнейшего изучения, так как неясным остается, насколько подчинение профессиональных целей семейным у женщин является фактом, связанным с возрастными изменениями личности, со сменой жизненного

Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 года. Т. 3. СПб., 2003. С. 72–75.

цикла. Возможно, это проявление различий между поколениями, сформировавшимися в различных социокультурных пространствах»¹.

4. Исследуя трудности в общении, связанные с полом учащихся старших классов, ученые установили следующее:

центральным звеном коммуникативной активности у юношей является мотивационный компонент, у девушек — мотивационный и эмоциональный;

юноши к характеристикам девушки, как трудного партнера по общению, относят неприязненное и властное отношение. Девушки же в качестве показателей общения юношей, затрудняющих взаимодействие, называют безразличное, подозрительное, неприязненное, властное или высокомерное отношение, застывшую позу и неподвижное лицо партнера;

в целом констатируется, что у юношей и девушек коммуникативная активность как многокомпонентное образование отличается особенностями своей структуры. Коммуникативная активность у юношей и девушек своеобразно интегрирована в структуру их индивидуальности. Различия в стилях коммуникативной активности, детерминированных разноуровневыми свойствами индивидуальности, отчетливо проявляются в представленности продуктивного компонента активности у юношей и когнитивного у девушек. Психологический портрет девушки — трудного партнера по общению для юноши включает отношения-обращения. Подобный портрет юноши как трудного партнера для девушки более детален и преимущественно состоит из отношений-обращений и социально-перцептивных характеристик².

В старших классах актуальными становятся проблемы связанные с формированием профильных классов, поступлением после окончания 9-го класса в другие образовательные учреждения: техникумы, колледжи и т. д. В каждом из этих случаев учащийся по разному психологически готов к новой социальной ситуации, к новой образовательной среде. В связи с этим в консультативной работе выделяется та-

¹ Ожигова Л. Н. Гендер и жизненный путь личности // Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 года. Т. 6. СПбУ, 2003. С. 150–152.

² Васюра С. А. Коммуникативная активность и трудности общения юношей и девушек / Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 года. Т. 2. СПбУ, 2003. С. 70–74..

кой аспект как «профилактика дезадаптации». Здесь также важно опираться на имеющиеся в науке и практике результаты исследований и конкретной работы, которые помогут выбрать оптимальную стратегию и тактику в условиях различных образовательных сред.

В частности, приведем данные одного из исследований, полученные на примере формирования профильных классов, где было установлено следующее:

«Наиболее проблемные показатели по всем характеристикам, приблизительно в 90 % всех испытуемых, оказались у учеников, впервые пришедших в школу. Среди «родных» учеников также можно выделить группу в 15–20 % (в разных классах этот процент несколько отличается), которые продемонстрировали похожие проблемы. Самыми яркими среди них оказались следующие: неудовлетворенность своим положением в социуме, низкие показатели принятия себя, реже — других, отсутствие друзей в новом коллективе, наличие защитных реакций, низкая самооценка, непонимание со стороны окружающих. На основании полученных данных можно предположить наличие взаимосвязи особенностей эмоционально-аффективной сферы личности с осознанием себя в новой роли.

Индивидуальные варианты развития необыкновенно разнообразны, но выявление общих тенденций и особенностей его протекания на определенном возрастном этапе может служить основой для оказания дифференцированной помощи и поддержки»¹.

Автор приведенного выше исследования, анализируя возможности прогноза и предупреждения неблагоприятных последствий адаптации старшеклассников к новым условиям, выделяет такую характеристику как «личностный адаптационный потенциал», позволяющую дифференцировать людей по степени устойчивости к воздействию психоэмоциональных стрессоров. По его мнению работа этим аспектом развития личности позволит юношам и девушкам успешно освоить новую социальную ситуацию развития.

Объем данного пособия и его задачи не позволяют нам отдельно рассматривать вопросы, связанные с консульти-

¹ Олекс М. Н. Профилактика явлений дезадаптации в старшем школьном возрасте / Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 года. Т. 6. СПбУ, 2003. С. 167–171.

рованием во всех типах учебных заведений. Отметим еще только те особенности в работе педагога-психолога, которые отмечаются специалистами, имеющими опыт работы в **частной школе**. Здесь, как специфическая проблема выделяется большая выраженность, чем у детей из обычной школы таких психологически значимых параметров как:

- отчуждение от семьи;
- неадекватная самооценка;
- повышенная агрессивность;
- трудностями в общении со сверстниками¹.

Также отмечается и такой признак как ярко выраженная *неадекватность родительских требований к школе*, причиной которой является то, что обучение — платное, причем нередко весьма дорого стоит².

На всех этапах развития ребенка, при планировании своей работы педагог-психолог не может не учитывать важнейшей роли психологического здоровья «значимых взрослых» в развитии личности школьника. Здесь следует обратить внимание на результаты специальных исследований³.

В старшем школьном возрасте круг проблем, которые чаще всего становятся предметом работы на консультации, имеет следующий вид:

- ◆ трудности в самоопределении, выборе дальнейшего жизненного пути и профессии;
- ◆ субъективные переживания, создающие внутренний дискомфорт и напряжение во взаимодействии с миром и людьми;
- ◆ неблагополучие в сфере психосексуального развития и сексуальных отношений;
- ◆ трудности самовоспитания.

¹ Я работаю психологом / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1999. С. 134

² Там же. С. 135.

³ См., в частности: Антонова Н. В. Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. 1997. № 6; Митина Л. М., Кузьменкова О. В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. 1998. № 4; и др.

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ В УЧРЕЖДЕНИЯХ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ СОЦИАЛЬНУЮ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПОДДЕРЖКУ ОСОБЕННЫХ ДЕТЕЙ

Специалисту, работающему в учреждении, обеспечивающем социальную и психолого-педагогическую поддержку детей, не следует забывать о том, что «К слепому и глухонемому ребенку, с точки зрения психологической и педагогической должно и можно подходить с той же мерой, что и к нормальному. По существу нет разницы ни в воспитательном подходе к ребенку дефективному и нормальному, ни в психологической организации их личности»¹.

В то же время, здесь следует учитывать определенные особенности психического развития детей, находящихся в особых условиях, которые отмечаются как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях².

В частности, установлено, что дети, с раннего возраста находящиеся в детских учреждениях интернатного типа, по ряду существенных психологических характеристик отличаются от детей, воспитывающихся в семье: по одним параметрам учащиеся школы-интерната находятся на уровне своих сверстников из обычных школ или да же несколько опережают их,

¹ Выготский Л. С. Основы дефектологии. Собр. соч. Т. 5. М., 1983. С. 53.

² См., например: *Исаев Д. Н.* Психосоматическая медицина детского возраста. СПб., 1996; *Лангмейер Й., Матейчек З.* Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984; *Прихожан А. М., Толстых Н. Н.* Психология сиротства. СПб., 2004; Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской М., 1990.

по другим же резко отстают не только от своих однолеток, но и от более младших детей¹.

Например:

у младших школьников обнаружены специфические отклонения в развитии интеллектуальной и мотивационно-потребностной сфер их психики, которые выражаются в задержке (или отсутствии) развития у детей образного мышления, требующего внутреннего плана действия, что приводит к последовательному нарастанию трудностей в усвоении учебного материала, предполагающего год от года повышение требований к умению действовать во внутреннем плане (в уме),

в течение первых трех лет обучения значительная часть воспитанников (до 50%) выводится в специализированные учреждения,

дети характеризуются неразвитостью произвольности в поведении, саморегуляции, планировании действий, бедностью речи, отставанием в овладении навыками письма, чтения, счета, пространственными представлениями и т. п.,

в подростковом возрасте особенности психического развития воспитанников детских домов и интернатов проявляются в первую очередь в системе их взаимоотношений с окружающими людьми:

а) отношения связаны с устойчивыми и определенными свойствами личности этих детей:

- к 10–11 годам у подростков устанавливается отношение к взрослым и сверстникам, основанное на их практической полезности для ребенка,
- формируются «способность не углубляться в привязанности», поверхностность чувств,
- проявляется моральное иждивенчество (привычка жить по указке),
- заметны осложнения в становлении самосознания (переживание своей ущербности) и многое другое,

б) значительно возрастают трудности овладения учебным материалом, что осложняется грубыми нарушениями дисциплины. Последние выражаются в уходах (побегах) детей бродяжничестве, воровстве (до 30% подростков) и других формах делинквентного поведения.

для всех детей характерны искажения в общении с взрослыми:

а) с одной стороны, у детей обострена потребность во внимании и доброжелательности взрослого, в человеческом тепле, ласке и положительных эмоциональных контактах,

б) с другой — полная не удовлетворенность этой потребности: малое количество обращений взрослых к детям (в 4–10 раз реже, чем к их сверстникам, растущим в семье), сниженность в этих контактах личностных, интимных обращений, их эмоциональная бедность и однообразие содержания, в основном направленное на регламентацию поведения, частая сменяемость взрослых, взаимодействующих с детьми, перевод воспитанников из одной группы в другую, из одного детского учреждения в другое и т. д.;

указанные особенности общения с взрослыми лишают детей, во-первых, важного для их психологического благополучия переживания своей нужности и ценности для других, спокойной уверенности в себе, лежащих в основе формирования полноценной личности; а во-вторых, переживания ценности другого человека, глубокой привязанности к людям;

эти особенности становятся основанием организации психопрофилактической работы в учреждениях такого типа, в данной образовательной среде¹.

В одной из наиболее заметных работ начала 80-х годов XX века, имеющей отношение к обсуждаемой проблематике и переведенной на русский язык, где значительное место занимает проблематика психопрофилактической работы, отмечалось следующее:

- предупредительную программу можно обсуждать на различных уровнях конкретности, и нам кажется, что многие недоразумения и затруднения в сотрудничестве возникают именно из-за того, что данные уровни смешиваются;
- общая предупредительная программа, исходящая из концепции психической депривации, должна отвечать, по крайней мере, четырем требованиям:

1) необходимо обеспечить, чтобы к детям поступали стимулы из внешней жизненной среды в надлежащем ко-

¹ Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской М., 1990.

¹ Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М., 1990. С. 5.

личестве, качестве, сгруппированности и временной последовательности;

- 2) необходимо следить за тем, чтобы ребенку были обеспечены условия для учения уже на самом элементарном уровне. Это означает, что поступающие стимулы должны иметь для ребенка «значение», чтобы он мог включить их в систему своих переживаний и познаний. Они должны иметь «подкрепляющее» значение, прежде всего в области желательного поведения;
- 3) необходимо создать условия для развития положительных, стойких взаимоотношений между ребенком и его первыми воспитателями, средой его дома и, наконец, и более широкой общественной и предметной обстановкой;
- 4) необходимо облегчить ребенку включение в общество, для того чтобы он мог усвоить адекватные социальные роли, обуславливающие впоследствии возможности «взрослой» общественной жизни¹.

Уже в конце 80-х годов XX века материалы специального исследования особенностей детей, воспитывающихся в условиях детского дома, позволили отечественным авторам разработать теоретические, методические основания и представить проект нормативно-правовой документации, в которой на первом месте в содержании работы психолога такого учреждения стоит психопрофилактика².

Мы уже обращали внимание на один из важнейших показателей развития личности — самосознание. В условиях развития ребенка в особых условиях этот аспект находится в фокусе практического психолога.

В частности, в исследованиях особенностей психического развития детей, находящихся в условиях учреждений закрытого типа, обращается внимание на аффективный аспект общей самооценки — самопринятие.

¹ Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага, 1984. С. 283–284.

² Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. М., 1990. С. 253..

Результаты сравнительного изучения особенностей развития самопринятия у детей в условиях психической депривации и детей из семьи показали следующее:

самопринятие детей, воспитывающихся в условиях детского дома, значительно ниже самопринятия детей, воспитывающихся в семье.

существует возрастная динамика самопринятия, т. е. повышение показателей самопринятия к подростковому возрасту в закрытых детских учреждениях;

в условиях детского дома самопринятие тесно связано с наличием эмоциональной включенности в контакты со значимыми людьми;

существует связь между развитием самопринятия и процессами переработки психотравмирующего опыта. Остро переживаемое чувство горя утраты семьи (родителей) затрудняет возможность установления близких отношений с другими людьми (блокирует процесс идентификации), что, в свою очередь, препятствует развитию позитивного самопринятия¹.

Психологическое консультирование как вид работы используется психологом-практиком также и в условиях учреждений образования **для детей с особенностями в развитии**. В задачу данного пособия не входит показать специфику консультирования во всех видах образовательных учреждений. Для понимания сути достаточно и одного примера.

В частности, характеризуя особенности психологического консультирования подростков-инвалидов отмечается, что оно предполагает следующее:

субъектное отношение к консультируемому;

как субъект собственной жизни подросток-инвалид имеет мотивы и стимулы к развитию своего неповторимого внутреннего мира, его активность направлена на адаптацию и самореализацию, он, как правило, способен нести ответственность за свою жизнь в условиях ограниченных возможностей. В части субъект-субъектности взаимодействия психологическое консультирование инвалидов не отличается от психологического консультирования других категорий;

¹ Радина Н. К. Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье // Вопросы психологии. 2000. № 3. С. 23–33.

необходимым условием консультирования подростков-инвалидов является их желание консультироваться — получать помощь в разрешении вопросов (затруднений), обусловленных психологическими причинами, а также готовность принять ответственность за изменение своей жизненной ситуации, границы ответственности подростков-инвалидов варьируют от высокой активности и самостоятельности, когда подросток действительно является хозяином собственной жизни и сам стремится искать выход из затруднительных ситуаций, до высокой инфантильности и зависимости от других, тогда основной «заказ» на консультацию предполагает: «Решите за меня. Скажите, как надо...» И поскольку инфантильность является распространенной чертой подростков-инвалидов, в ходе консультирования необходимо предпринимать специальные действия для пробуждения (актуализации) собственной активности и ответственности консультируемого: позитивный настрой, укрепление веры в его силы и возможности, «разрешение» на пробы и ошибки (не ошибается только тот, кто не живет), понятное распределение ролей в ходе консультации между психологом и подростком — «ты хозяин..., а я твой помощник, только ты знаешь, как построить свою жизнь...»¹.

Конкретные особенности психологического консультирования подростков-инвалидов представлены в Приложении 4. к нашему пособию.

Естественно, что такие условия требуют и особых требований к консультанту.

«...к консультанту, намеревающемуся работать с детьми-инвалидами, должны быть предъявлены определенные требования (как к его личностным, так и профессиональным качествам).

Отличительными чертами личности такого консультанта должны быть:

Особая чувствительность по отношению к детям, их надеждам, страхам и личностным затруднениям. Эта способность позволит улавливать малейшие проявления состояния консультируемого, такие как интонация, поза, выражение лица, случайные движения, наступление усталости, сигналы, свидетельствующие о потере контакта, и т. д.

Способность чувствовать себя комфортно в ситуациях вынужденного ожидания, растянутой паузы, не вмешиваясь во внутреннюю работу сознания ребенка, так как у детей-инвалидов, в частности у детей с ДЦП, специфический ритм жизнепроживания и взаимодействия. Этот ритм может показаться здоровому человеку замедленным, рваным, вязким, судорожным. И было бы большой ошибкой из-за нетерпения или внутреннего раздражения брать на себя выполнение за ребенка каких-то действий и операций. Возможно, что консультантам, привыкшим работать в демонстративно-провокационной манере, предпочитающим создавать ситуации интенсивного эмоционального напряжения, не стоит соглашаться на консультирование детей с физическими и психическими ограничениями.

Терпимость к различного рода идеям морального, религиозного, мистического порядка. Открытость к восприятию возможно нелепых, «сумасшедших», незрелых рассуждений своих клиентов. Подростки-инвалиды имеют некоторую склонность к мистике, фантазированию, открытию у себя особых способностей. Если у консультанта есть тенденция к морализированию и поучению, к трансляции своих собственных моделей устройства мира, ему также следует подумать, прежде чем включаться в такого рода работу.

Готовность к расширению собственных знаний за счет контактов со специалистами смежных областей (дефектологами, педиатрами, невропатологами, психиатрами).

И, наконец, последнее. Профессиональное умение работать в русле гуманистической парадигмы. В частности, владение искусством выслушивать исповедь»¹.

Среди психологических параметров психического и личностного здоровья подростка-инвалида специалисты выделяют:

- отношение к себе,
- отношение к другим,
- отношение к болезни,
- характеристика эмоционально-волевой сферы,
- характеристика интеллектуальной сферы,
- характеристика типа личности,

¹ Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Под ред. И. В. Кузнецовой. Ярославль, 1996. С. 45..

¹ Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Под ред. И. В. Кузнецовой. Ярославль, 1996. С. 56–57..

- тип и уровень адаптации,
- уровень регуляции поведения и деятельности,
- адекватность восприятия и поведения.

В представленной ниже таблице (табл. 7) каждому из параметров соответствуют определенные проявления¹.

Таблица 7

Психологические параметры психического и личностного здоровья подростка-инвалида и соответствующие им проявления

Параметры	Индикаторы проявления
1. Отношение к себе	- когнитивная оценка себя; - эмоциональное отношение к себе; - степень адекватности самооценки. - характеристики «Я-концепции» («Кто Я»)
2. Отношение к другим	- эмоциональное восприятие значимых других; - степень осознания структуры взаимоотношений со значимыми другими; - характеристика валентности, позиции, дистанции контакта; - характеристика преобладающих эго-состояний (по Э. Берну)
3. Отношение к болезни	- характеристика образа жизни; - типичный эмоциональный фон поведения; - характер поведенческого реагирования на болезнь (принимает, борется, игнорирует, уходит в болезнь и т. д.); - характер эмоциональных переживаний, связанных с болезнью (депрессивный, ипохондрический, фобический, истероидный и т. д.); - характер знаний и представлений инвалида о своем заболевании, его причинах и возможных последствиях
4. Характеристика эмоционально-волевой сферы	- устойчивость-неустойчивость эмоционально-мотивационного тонуса; - толерантность к фрустрации; - степень выраженности собственных волевых установок; - степень зависимости от ситуации и способность активно воздействовать на нее; - характеристика эмоциональной зрелости личности как способность открыто выражать чувства и управлять ими и т. д.

¹ Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Сост.: И. В. Кузнецова и др. Ярославль, 1996. С. 33–36.

Параметры	Индикаторы проявления
5. Характеристика интеллектуальной сферы	- общая осведомленность как запас знаний о предметах и явлениях окружающего мира; - любознательность как способность усмотреть проблему, вопрос в мыслительной задаче и желание получить на него ответ; - восприимчивость как способность впитывать, дифференцировать и перерабатывать информацию; - сообразительность как основа понимания, быстроты и гибкости мыслительных процессов, позволяющих усваивать опыт и переносить его в новые условия - вербализация как способность выразить мысли словами;
6. Характеристика типа личности	- тип личности по ведущим психологическим потребностям; - типичные схемы эмоционального и поведенческого реагирования;
7. Тип и уровень адаптации	- характеристика эмоционально-динамического паттерна личности: - величина отклонения цветовых выборов от аутогенной нормы; - уровень компенсаций и тревог; - характерные типы психологической защиты; - особенности процесса коммуникации в ходе консультирования (контактность, степень доверия и открытости, готовность обсуждать проблемы и т. д.); - интер- или интрапсихическая направленность поведения
8. Уровень регуляции поведения и деятельности	- наличие жизненных планов и перспектив, их смысловая наполненность, дифференцированность; - способы структурирования времени; - степень самостоятельности в принятии решения; - умение анализировать свои достижения и неудачи; - степень автономности, независимости в поведении; - характеристика круга интересов, включенность в существующие формальные структуры; - характеристика рефлексии мыслей, чувств; - характеристика энергетического фона
9. Адекватность восприятия и поведения	- что является отличным, неожиданным, логически и эмоционально непредсказуемым в поведении клиента; - соответствие отражаемой клиентом информации смысловым и динамическим характеристикам процесса взаимодействия с консультантом (содержание, полнота, своевременность, включенность и т. д.)

Анализ таблицы 7 показывает, что значительная часть этого материала может быть использована и при работе с обычными детьми.

Специалисты Института педагогических инноваций РАО, обобщая итоги своей работы на одной из научных конференций, посвященной проблемам развития и образования особенных детей, пришли вместе с коллегами из других учреждений к следующим выводам:

- общий предмет для всех специалистов — это процесс нормального развития особенного ребенка, независимо от того, с каким искажающим или деформирующим его фактором они работают;
- нормальное развитие ребенка (процесс, направленный на то, чтобы человек состоялся) реализуется при условиях, которые могут нейтрализовать изначально искажающие его факторы;
- необходимым условием нормального развития является тесный, здоровый, эмоциональный (душевный, духовный) контакт с другим человеком¹.

Неблагополучие в психологическом здоровье ребенка представители данного направления исследований объясняют следующим образом:

- ♦ с клинической точки зрения, инициируемые дисфункцией детско-взрослой общности переживания ребенка — это состояния предболезни: то, что еще не стало психическим заболеванием, но уже перестало быть психологическим здоровьем;
- ♦ с точки зрения психологии развития — это формы отклонения от нормальной субъективации ребенка как процесса становления его индивидуального духа. Мы называем эти феномены **антропогениями**. Психологическая сущность антропогении состоит в нарушении целостности (диссоциированности) душевной и духовной сфер человеческой реальности, когда субъективность капитулирует и отступает в «психологическое

безвременье» перед экспансией сил, блокирующих и разрушающих нормальное развитие;

- ♦ существенные психологические характеристики антропогении — арефлексивность индивидуальной жизни и (с точки зрения нравственной психологии) нравственный релятивизм;
- ♦ симптомный подход, замкнутый на отдельном индивидууме, как способ описания антропогении нам представляется недостаточным. За схожей симптоматикой могут скрываться существенно различные нарушения. И наоборот, эмпирически можно показать, как один и тот же класс антропогении проявляется в различной симптоматике»¹.

Все вышеизложенное показывает нам общую картину проблематики психологического консультирования в образовании, состояние данной проблемы в конкретных условиях психологической практики и дает возможность организовать эффективную систему предупреждающих профессиональных действий, которая обеспечивает благополучие психологического здоровья развивающейся личности.

¹ Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / Под ред. В. И. Слободчикова. Вып. 2. М., 1999. С. 12–13.

¹ Слободчиков В. И., Шувалов А. В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 102.

Глава 14

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ЛИЦ, НЕСУЩИХ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ ЗА РЕБЕНКА

Ранее отмечалось, что любой вид работы практического психолога образования направлен на обеспечение психологического благополучия ребенка. Работа с взрослыми не является здесь самоцелью, она необходимая и важная часть профессиональной деятельности педагога-психолога, которая обусловлена неразрывной связью развития ребенка с окружающими его людьми, прежде всего, с теми, кто несет ответственность за его воспитание и обучение. В этом плане практический психолог образования планирует консультации взрослых только по тем вопросам, которые непосредственно связаны с конкретными проблемами развития ребенка. Эффективность консультирования взрослых во многом зависит от активности консультируемого. К сожалению, как родители, так и педагогические работники в ситуации консультирования чаще всего позиционируют себя как «слушатель, принимающий совет», «жалобщик, ждущий волшебных рекомендаций» и т. п. Именно поэтому специалист, готовясь к консультативному приему, всегда имеет различные средства, позволяющие ему помочь консультируемому реализовать принцип активности, включенности в процесс. Пример такой предварительной работы с учителями представлен в Приложении 7.

В этой части пособия мы ограничимся только обозначением основных тем, составляющих содержание консультирования практического психолога образования. Конкретные технологии работы с теми или иными клиентами, с проблемами разного уровня и глубины описаны в специальной литературе, которая приведена нами в библиографии к данному пособию.

Консультирование взрослых в дошкольных учреждениях

При обсуждении вопросов консультирования в дошкольных учреждениях мы уже обращали внимание на то, что здесь специфика психологического консультирования заключается в опосредованном характере консультирования, т. е. направленном на проблемы развития, обучения и воспитания ребенка независимо от лиц, запрашивающих психологическую помощь. Анализ специальной литературы показывает, что как в зарубежной, так и в отечественной практике объектом внимания консультанта являются *родители* детей (или замещающие их лица), *педагогический персонал* и *администрация*. Как правило, ребенок-дошкольник не бывает инициатором запроса, в основном инициативу проявляют лица, его окружающие. В связи с этим психолог вынужден дифференцировать содержание запросов взрослых, чтобы определить реальные возможности решения проблем ребенка. Поэтому в содержание консультационной работы преимущественно входят те проблемы, которые существуют у взрослых в отношении ребенка.

Ранее было отмечено, что консультирование в дошкольных образовательных учреждениях позволяет максимально реализовать его предупреждающую функцию. В данном случае направленность консультирования на активное взаимодействие с взрослыми создает возможность своевременно организовать условия, которые предохранят личность ребенка от психологически неблагоприятных факторов.

Первый вопрос, который может стать предметом консультации для **родителей** детей дошкольного возраста, касается *психологической готовности ребенка к посещению дошкольного образовательного учреждения*. Здесь следует обратить внимание на то, что родители и педагогический персонал дошкольного образовательного учреждения могут определять готовность ребенка к посещению таких учреждений по тому, насколько он владеет навыками самообслуживания и насколько он готов соблюдать режим дня, установленный в детском учреждении. Это, конечно, важные критерии, но в

психологическом плане гораздо важнее другое — насколько ребенок готов к следующему:

- разлуке с матерью, с близкими ему взрослыми и другими членами семьи;
- к установлению контактов с новыми для него людьми;
- к принятию новых, не всегда понятных и, может быть, достаточно сложных для него социальных норм и правил и т. п.

Практика показывает, что в число основных запросов *родителей*, приходящих на консультацию к психологу детского сада, входят следующие:

- ♦ «информационно-познавательные», когда родители пытаются преодолеть дефицит общих знаний о закономерностях развития ребенка или уточнить некоторые аспекты знания, подчерпнутого в каких-либо информационных источниках;
- ♦ «ресурсные», когда родители пытаются определить с помощью специалиста степень развития у него тех или иных важных личностных качеств и свойств;
- ♦ «проблемные», когда родители пытаются удостовериться в «нормальности» ребенка.

В частности, отмечается, что предметом консультации родителей детей дошкольного возраста чаще всего становятся следующие проблемы:

- непослушание и упрямство;
- «плохие» познавательные процессы (память, внимание);
- неорганизованность;
- неусидчивость, непоседливость, импульсивность;
- медлительность;
- лень;
- слабоволие и т.п.¹

К концу дошкольного возраста возрастают запросы родителей на консультирование по вопросам готовности ребенка к обучению в школе.

¹ Подробнее см., например: Бурменская Г. В., Карбанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. М., 1990. С. 31–36; Я работаю психологом / Под ред. И. В. Дубровиной М., 1999. С. 56–60.

Естественно, что значительная часть вопросов, составляющих содержание консультаций родителей, посещающих дошкольное образовательное учреждение, касается проблем общения и взаимоотношений в семье. Как правило, в таких случаях предметом работы становятся личностные проблемы взрослого или ребенка. По нашему мнению педагог-психолог дошкольного образовательного учреждения может эффективно заниматься такими проблемами на уровне первичного приема. Его задача — определить, обозначить, «прояснить» для клиента наличие проблемы. Серьезная и глубокая работа с личностными проблемами клиентов — это прерогатива специализированных центров психологической помощи.

Анализ специальной литературы показывает, что в зарубежной практике формат консультационной работы с **персоналом** дошкольного учреждения имеет три модальности:

- 1) консультация, ориентированная на конкретный случай;
- 2) группы «консультант-персонал»;
- 3) программы психологического обучения.

Организуя *консультацию, ориентированную на конкретный случай*, специалист, преследуя цель добиться изменений в поведении ребенка, направляет свою активность на тех, кто занимается обслуживанием данного ребенка и вместе с ними обеспечивает необходимые перемены в среде.

Групповой подход (группы «консультант-персонал») при консультировании в дошкольном учреждении реализуется в создании «проблемных групп», что позволяет придерживаться централизованного подхода, помогает открытому обсуждению и уяснению запросов детей.

Психологическое обучение — еще один аспект консультационной работы психолога в дошкольном учреждении. Здесь консультанты-психологи используют свои знания специфики аффективно-потребностной сферы детей для оказания помощи работникам детских учреждений в разработке и внедрении программ психологического обучения¹.

¹ Уоллес В., Холл Д. Психологическая консультация. СПб., 2003. С. 277–280.

Отечественные специалисты отмечают невысокий, по сравнению с родителями детей, уровень потребности в консультациях у *персонала и администрации дошкольного образовательного учреждения*. Как правило, потребность в консультации психолога у педагогических работников возникает тогда, когда они сталкиваются с теми «нестандартными» детьми, которые затрудняют воспитательный процесс. Остальные дети не вызывают интереса и редко попадают в содержание консультационных запросов персонала дошкольного образовательного учреждения. В отличие от родителей, они довольно часто обращаются за консультациями по вопросам подбора методического инструментария, обеспечивающего эффективность развивающей работы с ребенком. В то же время, в содержание консультативных запросов, как и у родителей, здесь довольно часто попадают вопросы, связанные с уровнем развития того или иного ребенка. В частности, это касается умственного развития.

Администрация дошкольного образовательного учреждения, чаще всего, обращается за консультацией к психологу по вопросам, связанным с содержательной стороной планирования работы детского учреждения. Как правило, это вопросы психологических критериев оценки тех или иных программ, которые предлагаются для работы.

Консультирование родителей школьников, администрации и педагогических работников школ

С момента поступления ребенка в школу изменяется характер проблем, связанных с развитием его личности, а соответственно, и характер запросов взрослых, отвечающих за его воспитание и обучение.

Естественно, что *родители учащихся начальной школы* обращаются за консультацией к психологу по следующим вопросам:

- трудности адаптации ребенка к школе;
- отсутствие или слабая развитость качеств, необходи-

мых для успешного освоения учебной деятельности и т. п.

В отличие от ситуации дошкольных учреждений, здесь психолог-консультант все чаще начинает сталкиваться с проблемами взаимоотношений семьи и школы, родителей и учителей, которые, как правило, порождены существенным отличием в представлениях об их обязанностях по отношению к ребенку школьного возраста.

Родители учащихся подростковых классов обращаются за консультацией к психологу по следующим вопросам:

- проблемы мотивации учения;
- трудности в отношениях подростка и других людей (младших, сверстников и взрослых);
- непонимание собственного ребенка.

Родители учащихся старших классов гораздо больше обеспокоены другими вопросами:

- трудности в самоопределении;
- «странности» в выборе круга общения или интересов;
- проблемы, связанные с процессом идентификации, поиском «смысла жизни», собственной уникальности и т. п.

В другом аспекте предстает содержание консультирования *школьных учителей*. Здесь следует обратить внимание на то, что многое в успехе работы психолога с этой группой клиентов зависит от характера его позиции по отношению к ним¹.

Основную часть проблем, с которыми они обращаются к школьному психологу, составляют следующие:

- ♦ трудности усвоения детьми программы обучения;
- ♦ нежелание и неумение детей учиться;
- ♦ трудности в отношениях с отдельными категориями учащихся и коллег;
- ♦ непонимание причин неэффективности тех или иных «педагогических технологий»;
- ♦ слабость внутренних, личностных «ресурсов» в профессиональной деятельности и т. п.

¹ Подробнее см., например: Я работаю психологом / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1999. С. 114–115.

Естественно, что этот список варьируется в зависимости от возраста учащихся и учителя, его положения в школе и характера индивидуальных проблем.

Администрация школы обращается за консультацией к психологу, как правило, не часто. Ряд вопросов решается опосредованно, через другие, более привычные для руководства, формы взаимодействий (совещания, семинары и т. п.). Опыт работы со школьной администрацией показывает, что необходимость в непосредственной консультации психолога возникает, как правило, в «конфликтных», достаточно сложных по характеру ситуациях школьной жизни. Как и в дошкольных учреждениях, консультация психолога может потребоваться администрации при выборе той или иной программы обучения и воспитания. Очень редко, но встречаются случаи, когда руководитель того или иного уровня приходит на консультацию к психологу в связи с необходимостью прояснения своих личных отношений с одним или несколькими членами педагогического коллектива.

Обобщая обсуждаемые выше вопросы, выделим то, на что необходимо обратить внимание в первую очередь.

Рассматривая вопросы психологического консультирования в учреждениях образования разного типа, важно четко представлять «проблемное поле», связанное с особенностями развития ребенка в тот или иной период детства, в тех или иных образовательных средах, которое позволяет определить круг вероятных вопросов, входящих в содержание превентивного консультирования.

В практической психологии образования специфика содержания консультирования взрослых, несущих ответственность за благополучие ребенка, заключается в том, что его содержание связано только с вопросами, которые непосредственно связаны с конкретными проблемами развития ребенка.

Обобщая все, на что было обращено внимание в этом разделе, выделим следующее:

1. Образовательная среда — это конкретные, целенаправленно создаваемые субъектами образовательного пространства условия, обеспечивающие такое взаимодействие уникального внутреннего

(субъективного) мира развивающейся личности с другими личностями и реальным (объективным) миром, в котором раскрытие и реализация безграничных возможностей ребенка является целью-ценностью.

2. Все усилия педагога-психолога сосредоточены на том, чтобы вместе с ребенком (педагогическими работниками, администрацией учреждений образования и родителями) *своевременно обнаружить* признаки психологического неблагополучия в развитии личности; *изменять психолого-педагогические условия*, угрожающие безопасности психологического здоровья детей в данной образовательной среде; *в целом предотвращать возможность развития этих трудностей* в сторону углубления, закрепления, преодолевать их до того как они перейдут в категорию серьезных психологических проблем.

3. Место и роль консультирования в практической психологии образования определяется концептуальными основаниями создания Службы практической психологии.

4. В контексте системообразующей роли психопрофилактики в практической психологии образования консультирование, в первую очередь, направлено на выполнение превентивных функций.

Литература для самостоятельного чтения

Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе М., 1997. С. 198–213.

Божович Л. И. Проблемы формирования личности. М-Воронеж. 1995. С. 242–244.

Бурменская Г. В., Карбанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. М., 1990. С. 30–62.

Венгер А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001, № 3.

Выготский Л. С. Проблема возраста. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.4. М., 1984. С. 227–231.

Глэддинг С. Психологическое консультирование СПб., 2002. С. 470–471.

Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. № 3–4, 1992.

Детская практическая психология: Учебник / Под ред. Т. Д. Марцинковской М., 2001. С. 109–110.

Кудрявцев Т. В. Исследование детского развития на рубеже столетий // Вопросы психологии. 2001, № 2.

Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. 2001, № 4.

Лисина М. И. Общение с взрослыми у детей первых семи лет жизни // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М., 1981.

Научно-практические основы и опыт организации школьной психологической службы. Ташкент. 1988.

Научно-практические проблемы школьной психологической службы. Часть 1–2. М., 1987.

Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов М., 2000.

Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. СПб., 2004. С. 33–60; 97–103; 180–526.

Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской М., 1990.

Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопросы психологии. 1979, № 2, 3; 1982; № 3,4; Психологическая служба в школе. Часть 1. Таллин., 1983.

Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Под ред. И. В. Кузнецовой. Ярославль, 1996. С. 33–57

Радина Н. К. Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье // Вопросы психологии. 2000, № 3.

Рубцов В. В. Психологическая поддержка современного образования // Известия РАО М, 1999. С.49–58.

Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. М., 1997. С. 172–176;

Слободчиков В. И. Что развивается в образовании, что обрывается в развитии? // Развитие и образование особенных детей. М., 1999. С. 21–22.

Слободчиков В. И., Шувалов А. В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4.

Трифаненкова С. Если клиенту нужна помощь // Школьный психолог. 2008, № 11.

Уоллес В., Холл Д. Психологическая консультация. СПб., 2003. С. 264–280

Цукерман Г. А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998, № 3.

Школьные проблемы глазами психолога: как оказать помощь дезадаптированному ребенку / Под ред. Л. В. Варначева и др. Ярославль, 1996. С. 122–132, 142–150.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989. С. 258–280.

Я работаю психологом / Под ред. И. В. Дубровиной М., 1999. С. 114–135.

Ясвин В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. М., 2001. С. 9–14.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Динамика способов существования и образа жизни современного человека быстрыми темпами изменяет роль психологии и как науки, и как сферы социальной практики. Растущее могущество техники в условиях научно-технического прогресса, расширение прежде скрытых возможностей преобразования мира и общества — в виде не всегда ожидаемых следствий привело к возникновению так называемых Глобальных Проблем Человечества. В решении этих проблем важное место принадлежит *человекознанию* как особой (*гуманитарной в строгом смысле этого слова*) науке. Человекознание позволяет понять законы бытия и движения самого человека; раскрыть причины и закономерности управления его развитием и активностью; механизмы его преобразующей (Природу и Общество) деятельностью.

Проблемы, возникающие в реальной практике человеческого общества, требуют от научной психологии качественного скачка в самоопределении человека: необходимо существенно новое понимание и открытая декларация радикального изменения характера научного мышления, нужна разработка новых парадигм познания мира и человека. Эти качественные сдвиги в мировоззрении связаны, в первую очередь, с необходимостью научного отражения и исследования не столько текущих, сколько перспективных явлений, оценки вероятных тенденций развития общества, человека, культуры, техники и т. п. В этом случае указанное изменение научно-психологического мышления требует отражения не только «текущего момента», но и *возможных тенденций* развития мира, в котором живет человек. Психологическое знание также принципиально сопряжено с отражением, раскрытием и оценкой *возможных последствий* влияния такого рода изменений: социальных и природных, естественных и искусственно созданных событий, процессов, явлений — на формирование, на развитие человечес-

кой психики, на формирование и жизнь (жизнедеятельность) будущего человека.

На нынешнем этапе развития познания это — наиболее важное, хотя и не единственное, что может и должна осознавать и делать психология в социальной практике современного общества. Трудно переоценить тот решительный поворот, который сделала психологическая наука в отношении практики. Здесь чрезвычайно важна неразрывная связь фундаментальных разделов психологической науки с практическими потребностями развития человеческого общества: связывание фундаментальных проблем психологии с теми проблемами, которые становятся определяющими в течении современного социального и научно-технического прогресса.

В этом пособии мы ставили задачу показать особенности психологического, научно-обоснованного решения реальных задач, возникающих перед человеком в его жизни. Решая данную задачу, мы стремились показать связь научных концепций психологии со спецификой практической психологии как прикладной отрасли, как особого класса профессиональной деятельности, которая связана с приложением накопленных в веках психологических знаний к различным сферам человеческой жизни, различным видам деятельности человека в человеческом обществе. Поэтому в ее содержание включены такие глобальные вопросы, как соотношение науки и практики в психологии, особенности становления практической психологии и ее перспективы, так и конкретные проблемы, связанные видами работ практического психолога, специфика ее приложения в различных сферах человеческой деятельности и инструментария, с помощью которого достигаются поставленные там цели.

Завершая обсуждение темы, посвященной консультированию в практической психологии, выделим то основное, что фактически составило структуру содержания данного пособия.

1. Отношения науки и практики в современной психологии — это отношения единства, отражающие неразрывную их связь и наличие собственных целей и задач.

Эти отношения специфическим образом проявляю себя на каждом этапе развития науки и практики.

2. Следует различать психологическую практику и практическую психологию. Первая рассматривается как непосредственная помощь человеку в решении тех внутренних проблем, которые рождаются из контекста его личной жизни, а не из задач какой-либо социальной сферы. Вторая же — как прикладная отрасль, т. е. такая профессиональная деятельность, которая связана с приложением психологических знаний к различным сферам человеческой жизни, деятельности, где они являются востребованными.
3. Содержание и направленность видов работы практического психолога определяются конкретным их положением в рамках той системы, к которой они реально относятся. В частности, консультирование в рамках практической психологии образования определяется целями и задачами системы образования; его направленность, форма, содержание и результат определяются целями и задачами данной сферы жизни ребенка.
4. Рассматривая психопрофилактику как системообразующий вид деятельности практического психолога учреждения образования, мы определяем место и роль консультирования как одного из основных видов деятельности практического психолога образования, который имеет превентивный характер и заключается в выполнении специальных действий, направленных на предупреждение состояния психологического неблагополучия личности.
5. Личностно-ориентированное психологическое консультирование — это особое взаимодействие специалиста и консультируемых субъектов, которое предполагает целостное видение человека во всех его взаимосвязях с миром и рассматривает его как источник собственного психологического здоровья. Оно направлено на прояснение особенностей уникального внутреннего мира каждой личности, что, в свою очередь, создает возможности своевременного предупреждения или преодоления неблагоприятных тен-

денций в состоянии и динамике ее психологического здоровья, обеспечения психологического благополучия в развитии.

6. Работа консультанта-психолога регулируется международными и отечественными нормативно-правовыми актами, общими и частными профессиональными принципами и этическими требованиями. Она предполагает определенный уровень квалификации специалиста, определяемый по различным критериям.
7. Образовательная среда — это конкретные, целенаправленно создаваемые субъектами образовательного пространства условия, обеспечивающие такое взаимодействие уникального внутреннего (субъективного) мира развивающейся личности с другими личностями и реальным (объективным) миром, в котором раскрытие и реализация безграничных возможностей ребенка является целью-ценностью.
8. Все усилия консультанта, работающего в системе практической психологии образования, сосредоточены на том, чтобы вместе с субъектами образовательных сред добиваться следующего:
 - ◆ *своевременно обнаруживать* признаки психологического неблагополучия в развитии личности;
 - ◆ *изменять психолого-педагогические условия*, угрожающие безопасности психологического здоровья детей в данной образовательной среде;
 - ◆ *в целом предотвращать возможность развития этих трудностей* в сторону углубления, закрепления, преодолевать их до того как они перейдут в категорию серьезных психологических проблем.
9. Место и роль консультирования в практической психологии образования определяется концептуальными основаниями создания Службы практической психологии.
10. Рассматривая вопросы психологического консультирования в учреждениях образования разного типа, важно четко представлять «проблемное поле», связанное с особенностями развития ребенка в тот или иной период детства, в тех или иных образовательных

средах, которое позволяет определить круг вероятных вопросов, входящих в содержание превентивного консультирования.

11. В практической психологии образования специфика содержания консультирования взрослых, несущих ответственность за благополучие ребенка, заключается в том, что его содержание связано только с вопросами, которые непосредственно связаны с конкретными проблемами развития ребенка.
12. В контексте системообразующей роли психопрофилактики в практической психологии образования психологическое консультирование направлено, в первую очередь, на выполнение превентивных функций.

Авторы данного пособия надеются, что собранные в этой книге материалы помогут как тем, кто собирается эффективно реализовать себя в области практической психологии, кто уже начал делать первые шаги в этом направлении и тем, кто стремится активно участвовать в подготовке специалистов в области практической психологии.

БИБЛИОГРАФИЯ

- Абрамова Г. С.* Психологическое консультирование. М. 2000.
- Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэн-Даунинг Л.* Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. М., 2000.
- Алешина Ю. Е.* Индивидуальное и семейное психологическое консультирование М., 1994.
- Аминов Н.А., Янковская Н. А.* Модель работы эффективного психоконсультанта в системе ПМС центров Москвы // Психологическая наука и образование. 1999. № 3—4.
- Анциферова Л. И.* Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. 1999. Том 20. № 1.
- Асмолов А. Г.* XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. 1995. № 1.
- Бейкер К. Г.* Система охраны психического здоровья в США // Вопросы психологии. 1990. № 6.
- Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе М., 1997.
- Бондаренко А. Ф.* Психологическая помощь: теория и практика М., 2000.
- Боуэн М.* Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. 1992. № 3—4.
- Братусь Б. С.* Аномалии личности. М., 1988
- Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997, № 5.
- Братусь Б. С.* Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. 1990. № 6.
- Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования М., 1999
- Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г.* Возрастно-психологическое консультирование. Проблемы психического развития детей. М., 1990.
- Бурменская Г. В., Захарова Е. И., Карабанова О. А., Лебедева Н. Н., Лидерс А. Г.* Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. М., 2007.

Василюк Ф. Е. Культурно-антропологические условия возможности психотерапевтического опыта // Культурно-историческая психология. 2007. № 1.

Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6.

Василюк Ф. Е. Психотехника переживания. Учебное пособие М., 1991.

Василюк Ф. Е. Психотехнический анализ психотерапевтического процесса // Вопросы психологии. 1998, № 6.

Василюк Ф. Е. От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1.

Васьковская С. В., Горностай П. П. Психологическое консультирование. Ситуационные задачи. Киев. 1996.

Гаврилова Т. П. Личностное консультирование подростков как вид психологической помощи // Психологическая наука и образование 1997. № 1.

Горностай П. П., Васьковская С. В. Теория и практика психологического консультирования. Киев, 1995.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования М., 2000.

Гулина М. А. Основы индивидуального психологического консультирования СПб. 2000.

Гулина М. Терапевтическая и консультативная психология. СПб.: Речь, 2001.

Детская практическая психология: Учебник / Под ред. Т. Д. Марцинковской М., 2001.

Джейкобс Д., Дональд Д., Мейер Дж. Супервизорство. Техника и методы корректирующих консультаций. Руководство для преподавателей психодинамической психотерапии и психоанализа. СПб, 1997.

Елизаров А. Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования. М., 2007.

Елизаров А. Н. Психологическое консультирование семьи. М., 2005.

Елизаров А. Н. Телефон доверия: работа психолога-консультанта с родителями в ситуации родительско-юношеских конфликтов // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 38 — 45.

Джордж Р., Кристиани Т. Консультирование: теория и практика. М., 2002.

Дубровина И. В. Школьная психологическая служба. М., 1991.

Забродин Ю. М. Проблема разработки практической психологии // Психологический журнал. 1980. Т.1. № 2.

Забродин Ю. М. Развитие советской психологии и задачи психологической службы // Психологический журнал. 1984. Т.5. № 6

Илюхина Н. В. Психолого-педагогическое обеспечение образовательной среды в малом городе // Региональная служба практической психологии. Опыт работы и перспективы развития. Самара, 2002.

Каган В. Е. Практическая психология для психологов и врачей: обучающий тестовый контроль. М., 1999.

Карабанова О. А. Игра в коррекции психического развития ребенка. М., 1997.

Карабанова О. А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М., 2006.

Колтачников В. В. Общее введение в индивидуальное психологическое консультирование // Вопросы психологии. 1998, № 6.

Кондрашенко В. Т., Донской Д. И., Изумнов С. А. Общая психотерапия. Минск, 1999.

Копьев А. Ф. Индивидуальное психологическое консультирование // Вопросы психологии. 1994, № 4.

Коттлер Дж., Браун Р. Психотерапевтическое консультирование. СПб., 2001.

Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М., 1999.

Лидерс А. Г. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту // Журнал практического психолога. 1998, № 9.

Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб., 1997.

Меновщиков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. М., 1998, 2000.

Научно-практические основы и опыт организации школьной психологической службы. Ташкент, 1988.

Научно-практические проблемы школьной психологической службы. М., 1987. Ч. 1, 2.

Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. СПб., 2001.

Нердингер Ф. В. Ориентация на клиента: Современная практика работы с клиентами. М., 2004.

Нормативно-правовые документы, регламентирующие педагога-психолога в системе образования (выпуск 1) // Составители Е. В. Шилова, В. П. Иванова, А. К. Колеченко, В. Н. Новоселов. СПб., 2001.

Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии // Психологический журнал. 2001, Том 22. № 1.

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

Орлов А. Б., Хазанова М. А. Феномены эмпатии и конгруэнтности // Вопросы психологии. 1993, № 4.

Пахальян В. Э. Каким должен или каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования? // Вопросы психологии. 2002, № 6.

Пахальян В. Э. Психопрофилактика в практической психологии образования М., 2003.

Пахальян В. Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 1. Методология и организация. М., 2003.

Пахальян В. Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 2. Семинарские и практические занятия. М., 2003.

Пахальян В. Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 3. Практикум. М., 2003.

Пахальян В. Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 4. Хрестоматия. М., 2003.

Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной М., 1997; СПб., 2004.

Пряжников Н. С. Право на нравственность: этические проблемы практического психолога // Психологическая наука и образование. 1999, № 1.

Психолог в детском дошкольном учреждении / Под ред. Т. В. Лаврентьевой. М., 1996.

Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопросы психологии. 1979, № 2, 3; 1982, № 3, 4.

Психологическая служба школы / Под ред. И. В. Дубровиной. М., 1995.

Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Под ред. И. В. Кузнецовой. Ярославль. 1996.

Психолог-консультант в службе экстренной психологической помощи — «Телефон доверия» // http://www.psy.msu.ru/science/public/psy_prof/2_phone.html

Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. СПб., 1998.

Психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского СПб 2000.

Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / Под ред. В. И. Слободчикова М., 1999.

Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.

Роджерс К. Клиентцентрированный/Человеко-центрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001, № 2.

Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. М., 2000.

Розин В. М. Психология: теория и практика. М., 1998.

Романова Е. С. Работа психолога на телефоне доверия. Методическое пособие. М.: МГПУ, 2001.

Рубцов В. В. Психологическая поддержка современного образования // Известия РАО М, 1999.

Семья в психологической консультации. Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина М., 1989.

Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. М., 1997.

Слободчиков В. И. Что развивается в образовании, что обрывается в развитии? // Развитие и образование особенных детей. М., 1999.

Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека М., 2000.

Слободчиков В. И., Шувалов А. В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001, № 4.

Соломин И. Л. Психологическое консультирование и тестирование // Журнал практического психолога. 1999. № 7–8.

Степанов С.Ю., Растянников А. В. Рефлексивно-инновационный подход к организации психологической службы в округе // Прикладная психология. 1998, № 2.

Степанова М. А. Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы // Вопросы психологии. 2004. № 4.

Трифаненкова С. Если клиенту нужна помощь // Школьный психолог. 2008. № 11.

Трудности и специфика консультирования по e-mail // <http://www.e-psy.ru/html/mnenie/stm2.html>.

Уильямс Э. Вы — супервизор... М., 2001.

Уоллес В., Холл Д. Психологическая консультация. СПб., 2003.

Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В. В. Давыдова М., 1981; 1994.

Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии. М., 1991.

Хозиева М. В. Практикум по возрастнo-психологическому консультированию. М., 2002.

Холмс Э. Консультант-«хамелеон»: Консультирование, адаптированное к организационной культуре. М., 2006.

Школьные проблемы глазами психолога: как оказать помощь дезадаптированному ребенку / Под ред. Л. В. Варначева и др. Ярославль. 1996.

Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе М., 2000.

Я работаю психологом / Под ред. И. В. Дубровиной М., 1999.

Ясвин В. А. Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4.

Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. М., 2000.

American Psychological Association. Ethical principles of Psychologists // American Psychologist 1990. Vol. 45. P. 390–395.

Shneider K. Therapists personal maturity and therapeutic success: how strong is the link? // The Psychotherapy Patient 1992. Vol. 8. N 3–4.

Szasz T. The Ethics of Psycho-Analysis. N.Y.: Basic Books, 1965.

Приложения

Приложение 1. Стадии (этапы) консультативного процесса

Культурные и индивидуальные проблемы, возникающие на разных стадиях консультирования¹.

Определение стадии	Функции и цели стадии	Культурные и индивидуальные проблемы
1. Взаимопонимание/структурирование: «Привет!»	Построить прочный союз с клиентом, добиться, чтобы он чувствовал себя психологически комфортно. Структурирование может быть необходимо для объяснения целей интервью. Определенная структура помогает не отвлекаться от главной задачи, а также дает клиенту информацию о возможностях консультирующего	С некоторыми личностями или с некоторыми социально-культурными слоями процесс достижения взаимопонимания может стать довольно длительным. Методы рапорта варьируются в зависимости от индивидуальных или культурных особенностей
2. Сбор информации. Выделение проблемы, идентификация потенциальных возможностей клиента: «В чем проблема?»	Определить, зачем клиент пришел на консультацию и как он видит свою проблему. Умелое определение проблемы поможет избежать бесцельного разговора, задает направление беседе. Необходимо четко уяснить позитивные возможности клиента	Не все клиенты воспринимает тщательное вычленение проблемы, типичное для психологов, ориентированных на средний класс. Однако, после того как цели клиента четко поняты, следует вернуться к определению проблемы

¹ Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. М., 2000. С.44.

Определение стадии	Функции и цели стадии	Культурные и индивидуальные проблемы
3. Желаемый результат. К чему хочет прийти клиент? «Чего вы хотите добиться?»	Определите идеал клиента. Каким бы он хотел стать? Что произойдет, когда проблемы будут решены? (Это информирует психолога о том, что именно хочет клиент.) Желаемое направление действий клиента и психолога должно быть разумно согласовано. С некоторыми клиентами необходимо, опустив 2-ю стадию, выделить сначала цели	Если проблема ясна и конкретна, рекомендации могут быть даны немедленно. Некоторые социально-культурные группы или отдельные индивиды предпочитают начинать прямо отсюда
4. Выработка альтернативных решений: «Что еще мы можем сделать по этому поводу?»	Поработать с разными вариантами решения данной проблемы, Это подразумевает творческий характер подхода к данной задаче, поиск альтернатив во избежание ригидности и выбор среди этих альтернатив. Данный этап может включать длительное исследование личностной динамики. Эта фаза интервью может быть самой продолжительной	Очень важно учитывать индивидуальные и культурные различия при выработке вариантов решений. То, что является «правильным» решением с вашей точки зрения, может оказаться совершенно неприемлемым для другого. С некоторыми группами предпочтительнее директивный стиль рекомендаций
5. Обобщение. Переход от обучения к действию: «Вы будете делать это?»	Способствовать изменению мыслей, действий и чувств в повседневной жизни клиента. Многие клиенты после интервью ничего не делают, чтобы изменить свое поведение, оставаясь на своих прежних позициях	Степень обобщения сильно зависит от того, насколько полно вы учитывали индивидуальные и культурные различия на разных стадиях интервью

Приложение 2. Эффективность консультирования

Атрибуты неквалифицированного и квалифицированного специалиста¹

Атрибуты	Квалифицированный психолог	Неквалифицированный психолог
1. Цели психологической помощи	Помогает клиенту в достижении его целей и следует склонностям клиента. Может предложить альтернативное восприятие и в некоторых случаях подсказывает направление	Преследует собственные цели, используя клиента, следует собственным склонностям. Не в состоянии дать клиенту необходимое направление и поддержку
2. Отклики (реакции)	Способен найти множество реакций на широкий спектр ситуаций и проблем	Не имеет нужного отклика или упрямо цепляется за один. Типичный стиль поведения
3. Мироззрение (концепция)	Понимает и использует в работе множество концепций.	Не имеет ясной концепции, работает в рамках одной из них.
4. Культурная продуктивность	Способен к выработке множества мыслей, слов и моделей поведения внутри своей культуры и в рамках других культур	Способен работать только в рамках одной культуры
6. Ограничения	Понимает ограничения и работает под наблюдением. Проводит совместную работу с другими психологами по части теории, концепций, консультирования	Действует, не признавая своих ограничений, работает без наблюдения, не может работать с другими профессионалами.

¹ Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. М., 2000. С. 32.

Атрибуты	Квалифицированный психолог	Неквалифицированный психолог
7. Межличностное влияние	Понимает, как его реакция влияет на клиента и наоборот.	Не понимает межличностного влияния. Порой даже отрицает то, что клиент находится под его влиянием во время консультирования
8. Человеческое достоинство	Честно общается с клиентом, уважая его достоинство	Обращается с клиентом неуважительно, нечестно, бесчувственно, подчас в оскорбительной манере
9. Обобщенная теория	Активно осваивает новые теории, систематически развивает собственную концепцию психологической помощи. После изучения может стать приверженцем какой-то одной теории	Рабски привязан к одной теории и не помышляет об альтернативных, возможно, неспособен к систематическому подходу
10. Отношение к теории	Рассматривает теорию как отражение реальности. Понимает, что его собственные убеждения основаны на манере мышления и вытекают из его культурной и половой принадлежности	Игнорирует половые и культурные различия, лежащие в основе процесса психотерапии

Стратегия психолога и ключевые моменты на основных этапах работы¹

Основные этапы	Ключевые моменты, определяющие стратегию психолога по изменению поведения клиента
Этап I. Построение мотивации	<ol style="list-style-type: none"> 1. Подталкивание клиента к самораскрытию/не делать это. 2. Выдача позитивной обратной связи (понимание и принятие), противоположность — нейтральная или негативная обратная связь в ответ на самораскрытие. 3. Использование самораскрытия для достижения инсайта и когнитивного переструктурирования/достижение незначительного инсайта
Этап II. Использование силы мотивации	<ol style="list-style-type: none"> 4. Выдача директивных указаний и подробных рекомендаций, которых должен придерживаться клиент/избежание любых директив и планов. 5. Выяснение готовности клиента следовать предложенной стратегии поведения/невыяснение подобной готовности 6. Апелляция к нормам, приписываемым уважаемым группам и индивидам/отсутствие такой апелляции. 7. Избирательное применение положительной обратной связи/безусловное принятие. 8. Организация коммуникации и процедуры тренинга, имеющих своей целью повышение у клиента чувства самоуважения/не задаваться такой целью.
Этап III. Поддержка мотивации после завершения консультаций	<ol style="list-style-type: none"> 9. Заверение, что психолог будет в дальнейшем поддерживать позитивные сдвиги и следить за развитием клиента/отсутствие таких гарантий. 10. Обеспечение телефонных звонков, обмена письмами и др. форм общения, поощрение надежды на будущий контакт/отсутствие таких форм общения. 11. Напоминание клиенту о чувстве персональной ответственности/отсутствие такого напоминания. 12. Гарантирование успешности процесса изменения без помощи психолога/отсутствие таких гарантий

¹ Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. М., 2000. С. 59.

Эффективность методов консультанта¹

Метод	Описание	Функции во время беседы
Интерпретация	Задаёт новые рамки, в которых клиент может увидеть ситуацию. Может быть получена из теории или собственного опыта. Ее можно рассматривать как сердцевину метода воздействия	Попытка дать возможность клиенту по-новому увидеть ситуацию. Дает клиенту четко очерченное альтернативное восприятие реальности. Это восприятие способствует изменению взглядов, что, в свою очередь, может изменить мысли, настроение, поведение
Директива (указание)	Говорит клиенту, какое действие предпринять. Может быть просто поведением. Может быть хитроумной техникой на основе какой-нибудь теории	Ясно показывает клиенту, какого действия хочет от него психолог. Предполагается, что клиент делает то, на что ему указывают
Совет (информация)	Дает пожелания, общие идеи, домашнее задание, совет, как действовать, думать, вести себя	Умеренно используемые советы дают клиенту полезную информацию. Например, этот метод всегда используется при консультации по трудоустройству
Самораскрытие	Психолог делится личным опытом и переживаниями, либо разделяет нынешние чувства клиента	Тесно связан с приемом обратной связи, построен на «Я-предложениях» психолога. Способствует установлению раппорта

¹ Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. М., 2000. С. 97.

Метод	Описание	Функции во время беседы
Обратная связь	Дает клиенту возможность понять, как его воспринимает психолог, окружающие	Дает конкретные данные, которые помогают клиенту осознать, как другие воспринимают его поведение и стиль мышления, что создает возможность иного самовосприятия
Логическая последовательность	Объясняет клиенту логические следствия его мышления и поведения. «Если..., то»	Дает клиенту точку отсчета. Этот метод помогает людям предвидеть результаты действий
Воздействующее резюме	Часто используется в конце беседы, чтобы суммировать суждения психолога. Чаще всего используется в комбинации с выводами и резюмирующими высказываниями клиента	Проясняет, чего психолог и клиент добились за время беседы. Подводится итог того, что сказал терапевт. Призвано помочь клиенту перенести эти обобщения из интервью в реальную жизнь

Приложение 3.

Особенности психологического консультирования подростков-инвалидов¹

Назначение	Психологическое обеспечение оптимальной адаптации и самореализации за счет актуализации ресурсных возможностей для преодоления возникших затруднений
Предмет	Внутренний психологический мир подростка-инвалида: самоотношение, отношение к болезни, эмоционально-волевое регулирование, цели, ценности, ситуация жизнедеятельности и развития.
Условия использования	Желание консультироваться — получать помощь в разрешении вопросов (затруднений), обусловленных психологическими причинами
	Готовность консультируемого принять ответственность за изменение себя ради изменения своей жизненной ситуации.
Основные принципы	Гуманность, субъектность, позитивность, системность, реалистичность, вариативность
Характер	Совместная деятельность психолога-консультанта и консультируемого, направленная на достижение цели, сформулированной в ходе анализа затруднительной для клиента ситуации.
	Решение актуальных личностных, жизненных, социальных, профессиональных задач клиента в том числе через преодоление психологических затруднений.
Профессиональные (психологические) задачи	Меры (шаги), планируемые для достижения поставленной цели. Задачи конкретного консультирования ситуативно обусловлены поставленной целью, возможностями и особенностями консультируемого.

¹ Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Под ред. И. В. Кузнецовой. Ярославль, 1996. С. 50–51.

Результат	Изменение (разница) во внутреннем психологическом мире, произошедшая в ходе (в результате) психологического консультирования, способствующая достижению поставленной цели, адаптации и самореализации консультируемого. В качестве результата конкретной консультации могут выступать: повышение информированности, понимание причин затруднений, выработка (осознание, коррекция) новых целей, ценностей, планов, перспектив, отреагирование накопившегося напряжения, катарсис, выработка нового взгляда на себя и ситуацию (смена, расширение рамки), поиск и актуализация собственных ресурсов — сил и средств поведения в сложных ситуациях, расширение степеней свободы за счет выработки новых способов поведения, повышение самооценки, самоценности, самоуважения, изменение (осознание, выработка) “Я-концепции”, освоение механизмов саморегуляции и способов самостоятельного решения сложных жизненных вопросов, освоение новых способов поведения.
-----------	--

Приложение 4.

Нормативно-правовые и этические аспекты в профессиональной деятельности консультанта

Список основной документации

1. Конвенция о правах ребенка.
2. Закон Российской Федерации № 3266–1 от 10.06.92 «Об образовании».
3. Федеральный закон об основных гарантиях прав ребенка в РФ.
4. Типовое положение об аттестации педагогических и руководящих работников государственных, муниципальных учреждений и организаций образования РФ № 616.
5. Постановление Правительства РФ от 13.09.94 № 1052 «Об отпусках работников общеобразовательных учреждений и педагогических работников других учреждений, предприятий и организаций», введено в действие приказом № 360 Минобразования РФ.
6. Тарифно-квалификационные характеристики (требования) по должностям работников учреждений образования, объемные показатели по соотношению учреждений образования к группам по оплате труда руководителей. Утверждены Приказом Минобразования РФ и Госкомитета РФ по высшему образованию от 31.08.95 № 463/1268.
7. Рекомендации по определению уровня квалификации педагогических и руководящих работников. Требования к квалификации этих работников при присвоении им квалификационных категорий. Внесение изменений в приказ Минобразования РФ и Госкомитета РФ по высшему образованию от 31.08.95 № 463/1268. Утверждены приказом Минобразования РФ и Госкомитета РФ по высшему образованию от 14.12.95 № 622/1646.
8. Рекомендации по определению уровня квалификации педагогических и руководящих работников государственных,

ных, муниципальных учреждений образования РФ для установления размеров оплаты труда по ЕТС.

9. Изменения и дополнения к приказу Минобразования РФ и Госкомитета РФ по высшему образованию от 31.08.95 № 463/1268 «Об утверждении тарифно-квалификационных характеристик (требований) по должностям работников учреждений образования, объемных показателей по отношению учреждений образования к группам по оплате труда руководителей».

10. Положение о профессиональной ориентации и психологической поддержке населения в Российской Федерации. Утверждено Постановлением Министерства труда и социального развития РФ от 27.09.96 № 1; введено в действие инструктивным письмом Министерства общего и профессионального образования РФ от 28.01.97 № 7.

11. Типовое положение об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Утверждено Постановлением Правительства РФ от 31.07.98 № 867.

12. Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации. Утверждено Приказом Минобразования РФ от 22.10.99 № 636.

13. Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения. Инструктивное письмо МО РФ от 24.12.2001 г. № 29/1886–6.

14. О практике проведения диагностики развития ребенка в системе дошкольного образования. Письмо Минобразования РФ от 07.04.99 № 70/23–16.

Основные документы, регулирующие деятельность службы практической психологии в системе Департамента образования города Москвы

1. Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы. Приказ от 14.05.03 г. № 553.

2. О введении документации деятельности педагога-психолога образовательного учреждения в системе Департамента образования города Москвы. Инструктивное письмо Департамента образования города Москвы от 09.09.03г. № 2–30–20.

Тексты некоторых документов, определяющих содержание работы практического психолога системы образования

1. Приказ «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» от 22.10.1999 г. № 636.

В целях развития и совершенствования психологической помощи участникам образовательного процесса

ПРИКАЗЫВАЮ:

1. Утвердить прилагаемое Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации.

2. Органам управления образованием субъектов Российской Федерации довести настоящее Положение до сведения руководителей подведомственных образовательных учреждений.

3. Контроль за исполнением настоящего приказа возложить на заместителя Министра Е. Е. Чепурных.

Министр В. М. Филиппов

Приложение к приказу Минобразования России от 22.10.1999 г. № 636 — «Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации»

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1. Настоящее Положение определяет организационно-методическую основу деятельности службы практической

психологии в системе Министерства образования Российской Федерации (далее — Служба).

2. Под Службой понимается организационная структура, в состав

которой входят педагоги-психологи образовательных учреждений всех типов, образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центры), психолого-педагогические и медико-педагогические комиссии (ПМПК), научные учреждения, подразделения высших учебных заведений, учебно-методические кабинеты и центры органов управления образованием и другие учреждения, оказывающие психологическую помощь участникам образовательного процесса.

3. Служба оказывает содействие формированию развивающего образа жизни обучающихся, воспитанников, их индивидуальности на всех этапах непрерывного образования, развитию у обучающихся, воспитанников творческих способностей, созданию у них позитивной мотивации к обучению, а также определению психологических причин нарушения личностного и социального развития и профилактики условий возникновения подобных нарушений.

4. В своей деятельности Служба руководствуется международными актами в области защиты прав детей, Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральными законами, указами и распоряжениями Президента Российской Федерации, постановлениями и распоряжениями Правительства Российской Федерации, решениями соответствующих органов управления образованием, настоящим Положением.

II. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ СЛУЖБЫ

5. Целями Службы являются:

- ♦ содействие администрации и педагогическим коллективам образовательных учреждений всех типов в создании социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности обучающихся, воспитанников и обеспечивающей психологические условия для охраны здоровья и развития личности обучающихся, воспитанников, их родителей (законных представите-

лей), педагогических работников и других участников образовательного процесса;

- ♦ содействие в приобретении обучающимися, воспитанниками образовательных учреждений психологических знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, развития карьеры, достижения успеха в жизни;
- ♦ оказание помощи обучающимся, воспитанникам образовательных учреждений в определении своих возможностей, исходя из способностей, склонностей, интересов, состояния здоровья;
- ♦ содействие педагогическим работникам, родителям (законным представителям) в воспитании обучающихся, воспитанников, а также формировании у них принципов взаимопомощи, толерантности, милосердия, ответственности и уверенности в себе, способности к активному социальному взаимодействию без ущемления прав и свобод другой личности.

6. Задачи Службы:

- ♦ психологический анализ социальной ситуации развития в образовательных учреждениях, выявление основных проблем и определение причин их возникновения, путей и средств их разрешения;
- ♦ содействие личностному и интеллектуальному развитию обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе развития личности;
- ♦ формирование у обучающихся, воспитанников способности к самоопределению и саморазвитию;
- ♦ содействие педагогическому коллективу в гармонизации социально-психологического климата в образовательных учреждениях;
- ♦ психологическое обеспечение образовательных программ с целью адаптации их содержания и способов освоения к интеллектуальным и личностным возможностям и особенностям обучающихся, воспитанников;
- ♦ профилактика и преодоление отклонений в социальном и психологическом здоровье, а также развитии обучающихся, воспитанников;

- ♦ участие в комплексной психолого-педагогической экспертизе профессиональной деятельности специалистов образовательных учреждений, образовательных программ и проектов, учебно-методических пособий, проводимой по инициативе органов управления образованием или отдельных образовательных учреждений;
- ♦ участие совместно с органами управления образованием и педагогическими коллективами образовательных учреждений в подготовке и создании психолого-педагогических условий преемственности в процессе непрерывного образования;
- ♦ содействие распространению и внедрению в практику образовательных учреждений достижений в области отечественной и зарубежной психологии;
- ♦ содействие в обеспечении деятельности педагогических работников образовательных учреждений научно-методическими материалами и разработками в области психологии.

III. ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ

Первичная помощь участникам образовательного процесса в образовательных учреждениях всех типов оказывается педагогом-психологом (педагогами-психологами) или группой специалистов с его участием. Состав группы специалистов определяется целями и задачами конкретного образовательного учреждения.

Специализированная помощь участникам образовательного процесса, а также содействие в профессиональной деятельности педагогов-психологов образовательных учреждений всех типов оказывается учреждениями, предназначенными для углубленной специализированной помощи детям, имеющим проблемы в обучении, развитии и воспитании: образовательными учреждениями для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи и психолого-педагогическими и медико-педагогическими комиссиями.

Научно-методическое обеспечение деятельности службы осуществляется научными учреждениями, подразделениями высших учебных заведений, учебно-методическими

кабинетами и центрами органов управления образованием, а также научными учреждениями Российской академии образования.

IV. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ

К основным направлениям деятельности Службы относятся:

- ♦ психологическое просвещение — формирование у обучающихся, воспитанников и их родителей (законных представителей), у педагогических работников и руководителей образовательных учреждений потребности в психологических знаниях, желания использовать их в интересах собственного развития; создание условий для полноценного личностного развития и самоопределения обучающихся, воспитанников на каждом возрастном этапе, а также в своевременном предупреждении возможных нарушений в становлении личности и развитии интеллекта.
- ♦ психологическая профилактика — предупреждение возникновения явлений дезадаптации обучающихся, воспитанников в образовательных учреждениях, разработка конкретных рекомендаций педагогическим работникам, родителям (законным представителям) по оказанию помощи в вопросах воспитания, обучения и развития.
- ♦ психологическая диагностика — углубленное психолого-педагогическое изучение обучающихся, воспитанников на протяжении всего периода обучения, определение индивидуальных особенностей и склонностей личности, ее потенциальных возможностей в процессе обучения и воспитания, в профессиональном самоопределении, а также выявление причин и механизмов нарушений в обучении, развитии, социальной адаптации. Психологическая диагностика проводится специалистами как индивидуально, так и с группами обучающихся, воспитанников образовательных учреждений.
- ♦ психологическая коррекция — активное воздействие на процесс

- ♦ формирования личности в детском возрасте и сохранение ее индивидуальности, осуществляемое на основе совместной деятельности педагогов-психологов, дефектологов, логопедов, врачей, социальных педагогов и других специалистов.
- ♦ консультативная деятельность — оказание помощи обучающимся, воспитанникам, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам и другим участникам образовательного процесса в вопросах развития, воспитания и обучения посредством психологического консультирования.

V. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ

11. Деятельность Службы обеспечивается органами управления образованием, в ведении которых находятся образовательные учреждения.

12. Координация деятельности Службы осуществляется соответствующим структурным подразделением Минобрнауки России.

13. Служба работает в тесном контакте с учреждениями и организациями Российской академии образования, здравоохранения, органами опеки и попечительства, органами внутренних дел и прокуратуры, общественными организациями, оказывающими образовательным учреждениям помощь в воспитании и развитии обучающихся, воспитанников.

II. Приказ «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы», от 14.05.2003 г. № 553

В целях развития и совершенствования психологической помощи участникам образовательного процесса

Приказываю:

1. Утвердить Положение о службе практической психологии в Департамента системы Департамента образования города Москвы.

2. Начальнику отдела коррекции, психолого-педагогического и социального сопровождения (Головченко Г.В.),

начальникам окружных управлений образования довести настоящее Положение до сведения руководителей подведомственных образовательных учреждений.

3. Контроль за исполнением настоящего приказа возложить на первого заместителя руководителя Департамента образования Курнешову Л. Е.

Руководитель Департамента

Л. П. Кезина

III. ПОЛОЖЕНИЕ О СЛУЖБЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ В СИСТЕМЕ ДЕПАРТАМЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Настоящее положение определяет структуру и порядок управления Службы практической психологии в системе Департамента образования города Москвы, служит правовой, организационно-методической основой ее формирования и организации деятельности.

1.2. Служба Практической психологии в системе Департамента образования города Москвы (далее по тексту Служба) призвана обеспечивать сохранение, укрепление здоровья детей и профилактику нарушений психического здоровья обучающихся, содействовать развитию личности детей и молодежи в процессе их воспитания, образования и социализации.

1.3. Работа Службы включает в себя психологическую помощь детям и подросткам (в возрасте от нуля до 18 лет), их семьям, всем участникам и субъектам воспитательно-образовательного процесса в социальной инфраструктуре города Москвы.

1.4. В своей деятельности Служба руководствуется международными актами в области защиты прав детей, Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральным законодательством и законодательством города Москвы, нормативными правовыми актами Министерства образования РФ и Департамента образования города Москвы, Положением о Службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации, ут-

вержденного приказом Министерства образования РФ от 22.10.1999 г. № 636, положениями и уставами, регулирующими деятельность соответствующих звеньев службы.

1.5. Деятельность Службы осуществляется во взаимодействии с администрацией, педагогами и, другими работниками образовательных учреждений, представителями всех субъектов, связанных с обеспечением развития, воспитания, образования, социализации и здоровья несовершеннолетних. Взаимодействие со всеми специалистами осуществляется на основе принципов сотрудничества и взаимодополняемости.

Деятельность Службы осуществляется в тесном контакте с родителями (законными представителями) детей, обучающихся и воспитывающихся в соответствующем образовательном учреждении. Проведение любых видов работы без согласия родителей (законных представителей) несовершеннолетних не допускается.

2. ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ СЛУЖБЫ

2.1. **Цель Службы** — обеспечение полноценного психического и личностного развития детей (от нуля, до 18 лет), молодежи в соответствии с индивидуальными возможностями и особенностями.

2.2. Основные задачи психологической службы образования:

- неотложная психологическая помощь несовершеннолетним и их семьям;
- консультативно-диагностическая, коррекционная, психопрофилактическая, реабилитационная помощь в условиях образовательного учреждения;
- социально-психологическая помощь, содействие в профессиональной ориентации детей и молодежи;
- социально-психологическая, психолого-педагогическая помощь в решении вопросов опеки и участия в воспитании несовершеннолетних;
- консультации по правовым вопросам и другие виды юридической помощи по вопросам, связанным с охраной психического здоровья детей и молодежи;
- составление заключений и рекомендаций по обучению, воспитанию, профессиональному образованию,

социально-бытовому и трудовому устройству детей и молодежи;

- психологическая помощь несовершеннолетним и их семьям при стихийных бедствиях, катастрофах и экстремальных ситуациях;
- иные меры необходимые для психолого-педагогического и медико-социального сопровождения развития личности несовершеннолетних.

2.3. Основные направления деятельности службы

2.3.1. **Основными направлениями** деятельности Службы являются психологическая профилактика, психологическое просвещение, психодиагностика, развивающая и психокоррекционная работа, психологическое консультирование, психологическая реабилитация.

2.3.2. Психологическая профилактика предусматривает деятельность по:

- разработке, апробации и внедрению развивающих программ для детей разных возрастов с учетом задач каждого возрастного этапа;
- контролю за соблюдением психогигиенических условий обучения и развития детей в образовательных учреждениях и семье, обеспечением гармоничного, психического развития и формирования личности несовершеннолетних на каждом возрастном этапе; элиминированием неблагоприятных психологических факторов в образовательной среде, семье;
- обеспечению условий оптимального перехода детей на следующую возрастную ступень, предупреждение возможных осложнений в психическом развитии и становлении личности детей и подростков в процессе непрерывной социализации;
- подготовке детей и подростков к осознанию тех сфер жизни, в которых они хотели бы реализовать свои способности и знания;
- своевременному предупреждению возможных нарушений психосоматического и психического здоровья детей и подростков;
- своевременному предупреждению безнадзорности и беспризорности среди детей и подростков.

2.3.3. Психологическое просвещение предусматривает деятельность по:

- повышению психологической культуры населения;
- формированию потребности в психологических знаниях и их практическому применению, желания использовать психологические знания в работе с ребенком или в интересах собственного, личностного и профессионального роста у педагогов, воспитателей, родителей;
- формированию у субъектов психологической помощи потребности в самопознании, саморазвитии и самосовершенствовании.

2.3.4. Психологическая диагностика предусматривает деятельность по:

- получению своевременной информации об индивидуально-психологических особенностях детей и подростков, динамике процесса развития, необходимой для оказания психологической помощи детям, их родителям, педагогам;
- выявлению возможностей, интересов, способностей и склонностей детей для обеспечения наиболее полного личностного и профессионального самоопределения;
- определению причин нарушений в обучении, поведении и развитии несовершеннолетних.

2.3.5. Развивающая и психокоррекционная работа предусматривает деятельность по:

- активному взаимодействию психолога с детьми и взрослыми, обеспечивающему психическое развитие и становление личности детей и подростков, реализации возрастных и индивидуальных возможностей развития несовершеннолетних, а так же личностного роста и профессионального совершенствования взрослых участников;
- участию в разработке, апробации и внедрении комплексных психолого-медико-педагогических развивающих и коррекционных программ;
- реализации комплекса индивидуально ориентированных мер по ослаблению, снижению или устранению отклонений в физическом, психическом, нравственном развитии несовершеннолетних.

2.3.6. Психологическое консультирование предусматривает деятельность по:

- консультированию детей и молодежи по широкому кругу вопросов, связанных с обучением, развитием, личностным и профессиональным самоопределением, взаимоотношениями со взрослыми и сверстниками;
- консультированию администрации образовательного учреждения по вопросам управления педагогическим коллективом, администрации и педагогов, по вопросам развития, обучения, воспитания и образования детей и подростков;
- консультированию родителей (законных представителей) и членов семей несовершеннолетних по вопросам воспитания, семейных и межличностных взаимодействий;
- консультированию представителей других служб и государственных органов, обращающихся в образовательное учреждение с вопросами, связанными с развитием детей и подростков по проблемам возрастных и индивидуальных особенностей психического, личностного развития детей и молодежи, социализации и социальной адаптации несовершеннолетних.

2.3.7. Психологическая реабилитация предусматривает деятельность по:

- психологическому сопровождению детей и молодежи, членов их семей в процессе консультативной и психокоррекционной работы с ними; конструированию адаптивных моделей поведения и социальных взаимодействий, обеспечивающих наиболее полную социализацию и интеграцию в общество проблемных детей и их семей.

3. ОРГАНИЗАЦИЯ И ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СЛУЖБЫ

3.1. Служба является составной частью системы образования города Москвы.

3.2. Под Службой понимается организационная структура, в состав которой входят педагоги-психологи и психологические службы образовательных учреждений всех типов и видов, психолого-медико-педагогические кон-

силиумы, психолого-медико-педагогические комиссии, образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, профильные лаборатории и иные подразделения окружных учебно-методических центров, высшие учебные заведения, институты повышения квалификации, органы управления образованием, Научно-методический Совет службы практической психологии образования (далее Научно-методический Совет Службы).

3.3. Департамент образования города Москвы:

- утверждает основные направления деятельности Службы;
- утверждает положения об основных структурных элементах службы (Научно-методический Совет службы практической психологии образования, медико-психолого-педагогической комиссии);
- содействует развитию и совершенствованию работы подразделений Службы;
- утверждает состав Научно-методического совета Службы; утверждает состав городских психолого-медико-педагогических комиссий;
- создает в своей структуре отделы, иные подразделения, деятельность которых направлена на координацию работы Службы;

3.4. Окружные управления образования Департамента образования города Москвы в пределах своей компетенции:

- содействуют развитию и совершенствованию работы подразделений Службы на подведомственной территории;
- утверждает состав окружных психолого-медико-педагогических комиссий.

3.5. Научно-методический совет Службы практической психологии образования действует на основании положения, утвержденного приказом Департамента образования города Москвы, является органом стратегического планирования и координации деятельности Службы:

- разрабатывает и утверждает программы непрерывного психологического образования в системе общего

и профессионального образования города Москвы, программы психологического просвещения родителей (законных представителей) и педагогических работников;

- разрабатывает и утверждает критерии профессиональной экспертизы, как отдельных специалистов, так и психологических служб образовательных учреждений, психолого-медико-педагогических комиссий, образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи;
- рассматривает и утверждает формы психолого-медико-социального сопровождения детей и подростков в системе Службы;
- проводит экспертизу и рекомендует к изданию и распространению в учреждениях образования тестовых материалов, профессиональной методической литературы для обеспечения деятельности Службы;
- принимает участие в создании экспертных группы и комиссий (в том числе и по аттестации специалистов и учреждений) по направлениям деятельности Службы;
- разрабатывает формы ведения и отчетности документации Службы.

3.6. Высшие учебные заведения и их специализированные подразделения, учреждения дополнительного профессионального образования (институты повышения квалификации) осуществляют подготовку, переподготовку, повышение квалификации специалистов, научно-методическое и учебно-методическое обеспечение деятельности Службы.

3.7. Психолого-медико-педагогические комиссии осуществляют дифференцированный отбор детей с особенностями развития в специальные (коррекционные) образовательные учреждения, устанавливают психолого-педагогический статус ребенка, определяют вид образовательного учреждения и образовательный Маршрут ребенка, действуют на основании положений.

Городская психолого-медико-педагогическая комиссия утверждается приказом Департамента образования города Москвы и осуществляет работу по комплектованию спе-

циальных (коррекционных) образовательных учреждений по межтерриториальному признаку, разрешает конфликты между родителями (законными представителями) и образовательными учреждениями или окружными (районными) психолого-медико-педагогическими комиссиями. Окружная психолого-медико-педагогическая комиссия утверждается приказом окружного, управления образования и служит для комплектования специальных (коррекционных) образовательных учреждений окружного подчинения. В части содержания своей деятельности комиссии подотчетны Департаменту образования города Москвы,

3.8. Образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (центры: диагностики и консультирования, психолого-медико-социального сопровождения, психолого-педагогической реабилитации и коррекции, социально-трудовой адаптации и профориентации, лечебной педагогики и дифференцированного обучения и другие) создаются с целью социальной адаптации, педагогической и медико-психологической реабилитации детей, испытывающих затруднения в обучении и развитии, комплексной психолого-медико-педагогической диагностики психического здоровья детей и подростков, оказание помощи другим образовательным учреждениям по вопросам обучения и воспитания детей с проблемами школьной и социальной адаптации, действуют на основании уставов.

Городские образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, оказывают психокоррекционную и психопрофилактическую помощь детям по определенным направлениям, ведут методическую работу по обобщению, распространению и внедрению научных разработок и психолого-педагогических технологий.

Окружные образовательные учреждения для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, ведут — индивидуально-ориентированную коррекционно-развивающую работу с детьми и молодежью, методическую работу с педагогическими работниками образовательных учреждений, осуществляют консультирование

родителей (законных представителей), педагогов по вопросам обучения, воспитания и развития несовершеннолетних. Создают подразделения по профилю деятельности Службы, которые координируют деятельность различных организаций по соответствующим направлениям и обеспечивают их связь с окружным, управлением образования.

В части содержания своей деятельности подотчетны Департаменту образования города Москвы.

3.9. Психолого-медико-педагогические консилиумы формируются в составе образовательных учреждений любого типа и вида, дают рекомендации по выбору типа школы или учебных классов, необходимости и формам индивидуального обучения и воспитания, комплектуют классы коррекционно-развивающего обучения.

3.10. Профильные лаборатории и иные подразделения окружных учебно-методических центров комплектуют группы по повышению квалификации специалистов Службы. Их деятельность в части касающейся психологической службы, подотчетна Научно-методическому совету Службы.

3.11. Психологические службы образовательных учреждений, педагоги-психологи, психологи являются основными структурными элементами в системе Службы. Они осуществляют психологическое обеспечение всего процесса обучения, воспитания, социализации детей и подростков, формируют благоприятный психологический климат в коллективе.

В своей деятельности должны руководствоваться квалификационными требованиями, настоящим Положением.

4. УЧРЕЖДЕНИЯ И ЛИЦА, ОКАЗЫВАЮЩИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ ПОМОЩЬ В СИСТЕМЕ СЛУЖБЫ. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ ПСИХОЛОГОВ, ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ.

4.1. Психологическую помощь оказывают получившие на это разрешение государственные и негосударственные образовательные учреждения. Порядок лицензирования деятельности по оказанию психологической помощи устанавливается законодательством РФ.

4.2. Виды психологической помощи, оказываемые об-

разовательным учреждением, указываются в уставных документах и лицензиях; информация о них должна быть доступна для клиентов.

4.3. Право на деятельность по оказанию психологической помощи имеет психолог, педагог-психолог, врач-психиатр, получивший соответствующее высшее психологическое или медицинское образование и подтвердивший свою квалификацию в порядке, установленном законодательством РФ.

4.5. Иные специалисты, педагогические работники и медицинский персонал, участвующие в оказании психологической помощи, должны пройти специальную подготовку и переподготовку и подтвердить свою квалификацию для допуска к работе по оказанию психологической помощи.

4.6. Деятельность психологов, педагогов-психологов, педагогов, иных специалистов и медицинских работников по оказанию психологической помощи основывается на профессиональной этике и осуществляется на основе законодательства РФ и международного права.

4.7. Права и обязанности педагога-психолога, психолога, иных специалистов и медицинского персонала при оказании психологической помощи устанавливаются законодательством РФ, города Москвы, настоящим Положением.

4.8. При оказании психологической помощи психолог, педагог-психолог независим в своих решениях и выборе стратегий и руководствуется только интересами клиента, профессиональным долгом и законом.

4.9. В своей профессиональной деятельности психолог обязан: руководствоваться Законом Российской Федерации «Об образовании», федеральным законодательством и законодательством города Москвы, международными и российскими нормативными правовыми актами в области защиты прав детей, нормативными правовыми документами органов управления образованием, настоящим Положением;

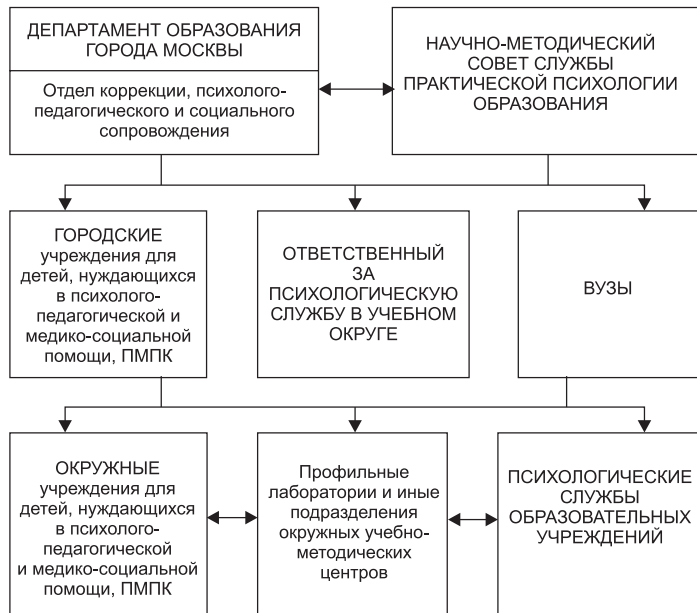
- рассматривать вопросы и принимать решения строго в границах своей профессиональной компетенции. Не брать на себя решение вопросов, невыполнимых с точки зрения современного состояния психологической науки и практики, а также находящихся в компетенции представителей других специальностей;

- использовать в своей работе только психологические методы. Не применять методов, требующих медицинской квалификации (гипноза, медитативных техник, фармакологических средств и т. п.);
 - знать новейшие достижения психологической науки в целом.
 - применять современные обоснованные методы диагностической, развивающей, психокоррекционной, психопрофилактической работы:
 - в решении всех вопросов исходить из интересов ребенка, задач его полноценного психического развития;
 - оказывать психолого-педагогическую помощь работникам образования, администрации и педагогическим коллективам учебно-воспитательных учреждений, родителям, законным представителям несовершеннолетних в решении основных проблем, связанных с обеспечением полноценного психического развития детей, обеспечением индивидуализированного подхода к детям;
 - хранить профессиональную тайну, не распространять сведения, полученные в результате диагностической, консультативной и других видов работ, если ознакомление с ними не является необходимым для осуществления педагогического, медицинского, социального или другого аспекта психокоррекционной, развивающей работы, и может нанести ущерб ребенку или его окружению;
 - вести запись и регистрацию всех видов работ;
 - постоянно повышать свою профессиональную квалификацию;
- 4.10. Ответственность психолога, педагога-психолога:
- психолог несет персональную профессиональную ответственность за правильность психологического диагноза, адекватность используемых диагностических, развивающих, коррекционных и психопрофилактических методов и средств, обоснованность даваемых рекомендаций;
 - психолог несет ответственность за оформление и сохранность протоколов обследований, документации в

установленном порядке;

- психолог несет персональную ответственность за сохранение конфиденциальной информации в интересах клиента.
- 4.11. В своей профессиональной деятельности психолог имеет право:
- самостоятельно определять приоритетные направления работы с учетом конкретных условий образовательных учреждений и т. п.;
 - самостоятельно формулировать конкретные задачи работы с детьми и взрослыми, выбирать формы и методы этой работы, решать вопрос об очередности проведения различных видов работ;
 - отказываться от выполнения возложенных на него обязанностей при отсутствии необходимых условий для успешного выполнения профессиональных обязанностей;
 - обмениваться информацией со специалистами смежных специальностей и представителями других ведомств в интересах ребенка.
- 4.12. Психологи, педагоги-психологи, медицинский и иной персонал, имеют право на льготы предусмотренные для работников учреждений образования в соответствии с законодательством РФ. Гарантии и льготы специалистам Службы, работающим в образовательных учреждениях для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи, приравниваются к гарантиям и льготам специалистов, занятых в работе специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Схема 1



IV. О введении документации деятельности педагога-психолога образовательного учреждения в системе Департамента образования города Москвы

В целях упорядочения работы педагога-психолога, определения ее места в общей системе деятельности образовательного учреждения и оценки ее эффективности, для педагогов-психологов, работающих в образовательных учреждениях системы Департамента образования города Москвы, вводятся следующие формы документации.

I. Формы учета деятельности и отчетности педагога-психолога образовательного учреждения — являются основой для контроля и оценки деятельности педагога-психолога со стороны администрации и содержат:

- количественные данные о проведенной в течение года работе;

- основные проблемы, по которым обращались к психологу или в соответствующее подразделение психологической, службы;
- научно-методические средства, применявшиеся в работе;
- качественную характеристику проведенной работы.

Перечень документации

1. Годовой план работы, утвержденный руководителем образовательного учреждения.
2. Журнал учета проведенной работы
3. График работы на неделю
4. Программы и методы психопрофилактической, диагностической, развивающей, коррекционной, консультационной и других видов работы
5. Аналитический отчет о проведенной работе за год, утвержденный руководителем образовательного учреждения.

Формы документации

1. Годовой план работы.

Даты проведения	Вид работы	С кем проводится работа	Ответственный	Примечания
1	2	3	4	5

2. Журнал учета проведенной работы — включает запись всех форм работы психолога, и отмечаются даты и время выполнения отдельных видов работы (диагностической, развивающей, коррекционной, консультативной, психопрофилактической, просветительской).

Дата, часы работы	Содержание работы	По чьей инициативе проведена работа	Участники	Примечания
1.	2	3	4	5

3. График работы на неделю

День недели	Часы	Вид деятельности	Примечания
1	2	3	4

4. Используемые в работе программы и методы психопрофилактической, диагностической, развивающей, коррекционной, консультационной и других видов работы.

Характеристика программ и методов дается в свободной форме и включает в себя:

- цели и направления программы,
- адресата,
- авторство,
- краткое содержание.

5. Аналитический отчет о проведенной работе за год. Пишется в свободной форме, включает:

- количественные данные о проведенной в течение года работе;
- качественный анализ основных проблем, по которым обращались к психологу, в соответствующее подразделение психологической службы;
- обеспеченность их решения научными, методическими средствами;
- основные проблемы и трудности в работе;
- перспективные направления работы.

II. Рабочие материалы педагога-психолога.

Данная группа документов является закрытой и может предъявляться только профильным специалистам, работающим в психологической службе системы образования. Она представляет собой рабочие материалы педагога-психолога и включает в себя основное содержание его работы: с отдельным ребенком, группой детей, целым классом, педагогом, родителями и др.

Основной формой этой документации является психологическая карта (ребенка, группы, класса, педагога — в зависимости от проблемы).

Карта заводится по обращению и пополняется по мере работы.

Карта шифруется, шифр известен только психологу.

Карта содержит:

1. Протоколы и данные обследований, бесед, наблюдений и других форм работы:

- дата и время работы
- основания для работы

- формы работы (название метода, необходимые комментарии)
- краткий вывод)
- перспективы дальнейшей работы

2. Данные о рекомендациях, даваемых детям, учителям и родителям.

3. Название коррекционных и развивающих программ, которые проводились с ребенком или с группой, классом.

4. Письменные заключения, предоставляемые психологом другим специалистам, в различные учреждения, родителям и т. п.

Первый заместитель

руководителя Департамента

Курнешова Л. Е.

V. Устав Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России». Утвержден Учредительным Съездом 18 декабря 2003 года.

Глава 1. Общие положения

1.1. Общероссийская общественная организация <Федерация Психологов Образования России> в дальнейшем <Федерация>, является основанным на членстве общероссийским общественным объединением психологов образования России, созданным для достижения общих целей и защиты общих интересов.

1.2. Федерация осуществляет свою деятельность в соответствии с действующим законодательством Российской Федерации и настоящим Уставом, общепризнанными принципами и нормами международного права на территориях более половины субъектов Российской Федерации.

1.3. Федерация является юридическим лицом с момента государственной регистрации, имеет самостоятельный баланс, обособленное имущество и средства, свои счета в банках, печати, штампы, бланки со своим наименованием, эмблему, зарегистрированные в установленном законом порядке.

1.4. Федерация от своего имени может приобретать и осуществлять имущественные и личные неимущественные

права, нести обязательства, быть истцом и ответчиком в суде.

1.5. Федерация сохраняет свою самостоятельность по отношению к государству и его органам, обладает полной юридической и экономической независимостью, обладает полной свободой в определении своей структуры, целей, форм и методов своей деятельности в рамках действующего законодательства.

1.6. Федерация отвечает по своим обязательствам всем находящимся в ее собственности имуществом, на которое по законодательству может быть обращено взыскание.

1.7. Федерация не отвечает по обязательствам государства и его органов, равно как и государство и его органы не отвечают по обязательствам Федерации.

1.8. Федерация не отвечает по обязательствам своих членов, равно как и члены Федерации не отвечают по обязательствам Федерации.

1.9. Полное официальное наименование Федерации на русском языке: Общероссийская общественная организация <Федерация Психологов Образования России>.

1.10. Сокращенное официальное наименование Федерации на русском языке: Общественная организация <Федерация психологов образования России>.

1.11. Полное официальное наименование Федерации на английском языке: Russian Public Organization Russia>

1.12. Сокращенное официальное наименование Федерации на английском языке: FPER

1.13. Местонахождение постоянно действующего руководящего органа Федерации — Президиума — Российская Федерация, город Москва.

Глава 2. Цели, задачи, права и обязанности Федерации

2.1. Основные цели Федерации:

2.1.1. содействие развитию практической психологии образования, консолидация усилий психологов с целью гуманизации образовательного пространства России;

2.1.2. поиск путей эффективного приложения знаний и опыта современной психологической науки к решению задач современного образования;

2.1.3. содействие развитию службы практической психологии образования как системообразующего фактора модернизации российского образования;

2.1.4. содействие повышению профессионального уровня и наиболее полной реализации творческого потенциала психологов образования России;

2.1.5. содействие формированию единого информационного пространства психологов образования России;

2.1.6. укрепление профессионального статуса психолога образования в обществе, защита его профессиональных и социальных прав и интересов;

2.1.7. содействие повышению психологической культуры населения.

2.2. Задачи Федерации:

2.2.1. содействовать исследованиям в области педагогической и возрастной психологии и в других областях психологической науки, обеспечивающим развитие современного образования;

2.2.2. участвовать в разработке моделей и технологий психологического обеспечения широкомасштабных экспериментов и инновационных проектов по модернизации российского образования;

2.2.3. содействовать развитию научно-методического и программного обеспечения деятельности службы практической психологии в системе образования, реализации проектов, программ, разработок, мероприятий, ориентированных на углубление психологического знания, на совершенствование методов, методических средств, практических психологических техник и процедур работы практических психологов образования;

2.2.4. разрабатывать предложения по совершенствованию вертикали управления службой практической психологии образования, развитию механизмов взаимодействия структурных подразделений службы, механизмов внутриведомственного и межведомственного взаимодействия;

2.2.5. содействовать развитию инфраструктуры службы практической психологии образования, совершенствованию механизмов ее финансового и материально-технического обеспечения;

2.2.6. разрабатывать предложения по совершенствованию нормативной и правовой базы деятельности службы практической психологии образования;

2.2.7. участвовать в разработке новых стандартов, моделей и программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации, специалистов службы практической психологии образования;

2.2.8. содействовать повышению качества психологической подготовки педагогов и других специалистов, занятых в сфере образования, а также процессам совершенствования систем подготовки и переподготовки профессиональных кадров образования всех направлений и уровней;

2.2.9. содействовать информационному обеспечению психологов образования, обмену опытом исследовательской и практической деятельности, освоению прогрессивных форм работы;

2.2.10. содействовать распространению психологических знаний и включению психологов в различные сферы социальной практики;

2.2.11. способствовать активному включению психологов-членов Федерации в систему международного психологического сообщества в целях взаимообогащения опытом и прогрессивного развития отечественной науки;

2.2.12. содействовать защите профессиональных, социальных и других законных интересов психологов, работающих в системе отечественного образования.

2.3. Права и обязанности Федерации

2.3. Для выполнения уставных целей и задач Федерация в соответствии с действующим законодательством имеет право:

2.3.1. свободно распространять информацию о своей деятельности и осуществлять издательскую деятельность, для чего имеет право учреждать и приобретать средства массовой информации, издательства, типографии, информационные центры и иные средства массовой информации;

2.3.2. вести научную и научно-практическую, а также образовательную, педагогическую, консультационную и просветительскую деятельность, для чего вправе создавать собственные научные и научно-практические центры, образовательные и консультационные подразделения;

2.3.3. издавать научные, научно-практические и научно-популярные труды по психологии и смежным дисциплинам;

2.3.4. осуществлять предпринимательскую деятельность в соответствии с действующим законодательством и уставными целями; создавать хозяйственные товарищества и общества; иные хозяйственные организации с правами юридического лица;

2.3.5. учреждать различные целевые фонды;

2.3.6. организовывать и проводить съезды, конференции, совещания, симпозиумы, чтения, дискуссии и другие общественные мероприятия по наиболее актуальным проблемам психологии;

2.3.7. представлять и защищать права и законные интересы Федерации, членов Федерации в органах государственной власти, местного самоуправления, общественных объединениях;

2.3.8. выступать с инициативами, вносить свои предложения и участвовать в выработке решений органов государственной власти и местного самоуправления по различным вопросам общественных, правовых и экономических отношений;

2.3.9. проводить собрания, митинги, демонстрации, шествия и пикетирования;

2.3.10. самостоятельно формировать собственную структуру, выступать учредителем юридических лиц — общественных объединений, их союзов и ассоциаций;

2.3.11. участвовать в научном обеспечении международных, общенациональных и региональных проектов и программ в области психологии;

2.3.12. проводить общественную экспертизу научно-практических психологических методик, программ, проектов;

2.3.13. участвовать в совершенствовании систем подготовки и переподготовки психологов страны;

2.3.14. содействовать трудоустройству профессиональных психологов, участвовать в общественной оценке в рамках Федерации их профессионального уровня (категории);

2.3.15. содействовать миротворческой деятельности;

2.3.16. выдвигать членов Федерации в качестве кандидатов для избрания в действительные члены и члены-корреспонденты Российской Академии наук и отраслевых академий, в установленном законом порядке;

2.3.17. поддерживать и развивать творческую инициативу членов Федерации;

2.3.18. учреждать, от имени Федерации, именные стипендии и премии лицам, не являющимся ее членами;

2.3.19. представлять работы по психологии и ходатайствовать перед соответствующими органами о присуждении их авторам премий и знаков отличия, в установленном порядке;

2.3.20. в интересах развития отечественной и мировой психологии осуществлять международные контакты, участвовать в работе зарубежных национальных и международных психологических конгрессов, конференций, симпозиумов; участвовать в реализации международных проектов и программ; организовывать обмен стажерами и специалистами;

2.3.21. осуществлять иную деятельность, не запрещенную действующим законодательством для общественных объединений.

2.3.22. Федерацией могут создаваться экспертные Советы для решения задач по проведению общественной экспертизы.

Лицензируемые виды деятельности могут осуществляться Федерацией только после получения соответствующих лицензий на их ведение в установленном законом порядке.

2.4. Федерация в соответствии с действующим законодательством обязана:

2.4.1. соблюдать законодательство Российской Федерации, общепризнанные принципы и нормы международного права, касающиеся сферы своей уставной деятельности, а также нормы, предусмотренные настоящим Уставом и иными учредительными документами;

2.4.2. использовать доходы от предпринимательской деятельности только для достижения уставных целей и задач и не перераспределять их между членами Федерации;

2.4.3. использовать целевые пожертвования, направляемые на реализацию программ, в соответствии с условиями этих пожертвований;

2.4.4. ежегодно публиковать отчет об использовании своего имущества и информировать, орган, принявший решение о государственной регистрации Федерации о продолжении своей деятельности с указанием действительного местонахождения постоянно действующего руководящего органа, его названия и данных о руководителях Федерации в объеме сведений, включаемых в Единый государственный реестр юридических лиц;

2.4.5. представлять по запросу органа, принявшего решение о государственной регистрации Федерации, решения ее руководящих органов и должностных лиц, а также годовые и квартальные отчеты о своей деятельности в объеме сведений, представляемых в налоговые органы, а также оказывать содействие представителям этого органа в ознакомлении с деятельностью Федерации в связи с достижением уставных целей и соблюдением законодательства РФ.

Глава 3. Организационная структура

Региональные и местные отделения Федерации

3.1. Структуру Федерации составляют ее региональные и местные отделения, создаваемые на территории Российской Федерации и за рубежом.

3.2. Региональные и местные отделения, осуществляют свою деятельность на основании настоящего Устава. В одном субъекте Российской Федерации может быть создано и действовать только одно региональное отделение Федерации.

3.3. По решению Президиума Федерации ее региональные и местные отделения могут приобретать права юридического лица, проходя процедуру государственной регистрации в установленном законом порядке.

Глава 4. Члены Федерации, их права и обязанности.

Члены Федерации

4.1. Членство в Федерации является добровольным.

4.2. Членами Федерации могут быть:

- физические лица — граждане Российской Федерации, иностранные граждане и лица без гражд-

данства, достигшие 18 лет, работающие в области психологии образования или смежных дисциплин, признающие настоящий Устав, участвующие в деятельности Федерации и регулярно уплачивающие членские взносы;

- юридические лица — общественные объединения, признающие настоящий Устав, участвующие в деятельности Федерации и регулярно уплачивающие членские взносы.

4.3. Члены Федерации юридические лица — общественные объединения принимают участие в деятельности Организации через своих полномочных представителей.

4.4. Учет членов Федерации централизованно ведется ее Президиумом, на местах — Правлениями региональных и местных отделений.

4.5. В Федерации предусмотрено почетное членство. Выдающимся ученым, общественным и государственным деятелям, предпринимателям, ветеранам Федерации, внесшим значительный вклад в ее работу, по представлению Президиума может быть Съездом Федерации присвоено пожизненно звание почетного члена Федерации. Почетные члены имеют равные права и равные обязанности с членами Федерации. Почетные члены освобождаются от уплаты членских взносов.

4.6. Членам Федерации — физическим лицам вручаются членские билеты единого образца, а юридическим лицам — свидетельства о членстве в Федерации. Почетным членам вручается диплом о присвоении звания «Почетного члена».

Права и обязанности члена Федерации

4.7. Все члены Федерации обладают равными правами и обязанностями.

4.8. Член Федерации (для юридических лиц — общественных объединений через полномочных представителей) имеет право:

4.8.1. избирать и быть избранным в делегаты на съезды Федерации;

4.8.2. избирать и быть избранным в делегаты на Общие Собрания отделений Федерации;

4.8.3. избирать и быть избранным в члены выборных органов Федерации;

4.8.4. обращаться в Федерацию для защиты своих законных прав и интересов;

4.8.5. получать информацию о деятельности Федерации;

4.8.6. участвовать в научных и иных мероприятиях, организуемых Федерацией на льготных условиях;

4.8.7. знакомиться с материалами, непосредственно затрагивающими его интересы;

4.8.8. публиковать на льготных условиях в изданиях Федерации свои работы, принятые редколлегией этих изданий; приобретать в первоочередном порядке издания Федерации;

4.8.9. принимать участие (в том числе на конкурсной основе) в научных программах, проектах и других мероприятиях, организуемых или выполняемых Федерацией;

4.8.10. обращаться с вопросами, заявлениями и предложениями, в том числе критическими, в руководящие органы Федерации, принимать личное участие в их рассмотрении и реализации;

4.8.11. добровольно и в любое время выйти из членов Федерации.

4.9. Член Федерации (для юридических лиц — общественных объединений через полномочных представителей) обязан:

4.9.1. соблюдать требования настоящего Устава;

4.9.2. выполнять решения выборных органов Федерации в рамках их компетенции;

4.9.3. активно участвовать в осуществлении целей и задач Федерации;

4.9.4. своими действиями не причинять вреда Федерации и членам Федерации;

4.9.5. состоять на учете и участвовать в деятельности одного из отделений Федерации;

4.9.6. своевременно уплачивать вступительный и членские взносы. Порядок уплаты членских взносов и их размер определяются Президиумом Федерации.

Прием, выход и исключение из членов Федерации

4.10. Прием в члены Федерации физических лиц производится Правлением (регионального, местного) отделения

на основании письменного заявления вступающего. Прием в члены Федерации юридических лиц — общественных объединений производится Президиумом Федерации на основании решения полномочного органа вступающего объединения. Права и обязанности членов Федерации возникают и прекращаются с момента вынесения решения уполномоченного на то ее уставом органом о приеме и об исключении из членов Федерации.

4.11. Добровольный выход из членов Федерации для физических лиц на основании письменного заявления, для юридических лиц — общественных объединений на основании решения полномочного органа данного объединения.

4.12. Исключение из членов Федерации для физических лиц производится Правлением соответствующего отделения на основании его решения. Для юридических лиц — общественных объединений Президиумом Федерации на основании его решения. Основаниями для исключения из членов Федерации могут служить несоблюдения требований Устава Федерации, причинение вреда Федерации систематическое неисполнение решений руководящих органов Федерации.

4.13. Решение об исключении из членов Федерации принимается квалифицированным большинством 2/3 голосов уполномоченного настоящим Уставом на то органа.

4.14. Необоснованное исключение из членов Федерации не допускается и может быть обжаловано в вышестоящий орган Федерации вплоть до Съезда, решение которого является окончательным.

Глава 5. Структура центральных органов Федерации

Съезд Федерации

5.1. Высшим руководящим органом Федерации является Съезд, который созывается ее Президиумом не реже одного раза в пять лет.

5.2. Внеочередной Съезд может быть созван по решению Президиума Федерации, по требованию двух третей (2/3) региональных отделений Федерации, по решению Президента Федерации и Ревизионной комиссии.

5.3. Время, место созыва, нормы представительства и повестка дня Съезда определяются и объявляются Президи-

умом не позднее, чем за три месяца до дня созыва Съезда. Съезд считается правомочным, если на нем присутствуют избранные делегаты, представляющие более половины региональных отделений Федерации. Решения Съезда принимаются простым большинством голосов присутствующих депутатов открытым или закрытым (тайным) голосованием.

5.4. Исключительная компетенция Съезда Федерации:

5.4.1. утверждает Устава Федерации, внесение изменений и дополнений к нему;

5.4.2. определяет очередные задачи Федерации и приоритетные направления деятельности, утверждает долгосрочные программы и проекты Федерации;

5.4.3. определяет количественный и персональный состав, избирает сроком на пять лет и досрочно прекращает полномочия членов Президиума, в том числе Президента и Исполнительного Директора Федерации (кандидатура Исполнительного Директора избирается по представлению Президента), определяет количественный и персональный состав, избирает сроком на пять лет и досрочно прекращает полномочия членов Ревизионной Комиссии Федерации;

5.4.4. заслушивает и утверждает отчеты Президента, Президиума, Исполнительного директора, Ревизионной комиссии и ее Председателя;

5.4.5. принимает решение о реорганизации и ликвидации Федерации;

5.4.6. утверждает Положение о Ревизионной Комиссии Федерации и отделений;

5.4.7. принимает в Почетные члены Федерации;

5.4.8. утверждает отчет о финансовой деятельности Федерации.

5.5. Вопросы принятия Устава Федерации, внесение изменений и дополнений в него, реорганизации и ликвидации Федерации, избрание руководящих и ревизионных органов принимаются Съездом — квалифицированным большинством (2/3 голосов) делегатов съезда при наличии кворума.

5.6. Заседания Съезда проводятся председательствующим на нем Президентом и избираемым секретарем Съезда и оформляются протоколами за их подписями.

Президиум Федерации

5.7. Президиум является постоянно действующим руководящим коллегиальным органом Федерации, который избирается Съездом сроком на пять лет.

5.8. Президиум осуществляет права юридического лица и исполняет его обязанности от имени Федерации.

5.9. Президиум действует в периоды между заседаниями Съезда и решает любые вопросы деятельности Федерации в пределах своей компетенции, за исключением вопросов, отнесенных к исключительной компетенции Съезда.

5.10. Заседания Президиума проводятся по мере необходимости, но не реже одного раза в год и созываются по решению Президента.

5.11. Внеочередное Заседание Президиума созывается: по решению Президента, по требованию не менее двух третей (2/3) членов Президиума.

5.12. Компетенция Президиума Федерации:

5.12.1. реализует решения Съезда, обеспечивает организационное единство и целостность Федерации;

5.12.2. осуществляет общее руководство Федерацией в периоды между Съездами;

5.12.3. созывает очередные и внеочередные Съезды, определяет время и место их проведения;

5.12.4. определяет нормы представительства и порядок избрания делегатов на Съезд;

5.12.5. осуществляет прием и исключение из членов Федерации юридических лиц — общественных объединений, ведет централизованный учет членов Федерации;

5.12.6. утверждает смету расходов и доходов Федерации, принимает и утверждает текущие программы и проекты Федерации;

5.12.7. принимает решение об участии (членстве) Федерации в других общественных объединениях — юридических лицах и некоммерческих организациях, в том числе международных;

5.12.8. формирует состав, разрабатывает и утверждает типовое положение об экспертных Советах Федерации и утверждает из числа своих членов их руководителей по представлению Президента Федерации;

5.12.9. принимает решение об открытии структурных подразделений Федерации — региональных и местных отделений, а также об их государственной регистрации в установленном законом порядке;

5.12.10. разрабатывает и утверждает в рамках Федерации этический кодекс члена Федерации и специализированные стандарты профессиональной деятельности в конкретных областях психологической науки и практики;

5.12.11. готовит предложения по изменениям и дополнениям в Устав Федерации для рассмотрения Съездом.

5.12.12. Президиум правомочен в принятии своих решений при участии в его работе более половины его членов. Президиум принимает решения простым большинством голосов членов при наличии кворума. Форма голосования определяется Президиумом.

5.13. Заседания Президиума оформляются протоколами которые подписываются Президентом Федерации (Руководителем Президиума).

5.14. Президиум вправе требовать от Ревизионной Комиссии Федерации проведения внеочередной проверки. Президиум Федерации подотчетен Съезду.

Президент Федерации (Руководитель Президиума)

5.15. Президент возглавляет Федерацию и действует без доверенности от ее имени. Президент по должности возглавляет и руководит работой Президиума, являясь его членом. Президент избирается Съездом сроком на пять лет и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава.

5.16. Компетенция Президента (Руководителя Президиума):

5.16.1. контролирует реализацию решений Съезда и центральных выборных органов Федерации;

5.16.2. осуществляет общее руководство Федерацией, Президиумом;

5.16.3. без доверенности действует от имени Федерации, представляет ее интересы перед всеми органами государственной власти и местного самоуправления, организациями и объединениями в Российской Федерации и за рубежом;

5.16.4. распоряжается имуществом и средствами Федерации, от ее имени заключает сделки, выдает доверенности,

открывает и закрывает банковские счета в пределах утвержденных смет и в пределах своей компетенции;

5.16.5. выносит решение о созыве внеочередных съездов Федерации;

5.16.6. выносит решение о созыве очередных и внеочередных заседаний Президиума;

5.16.7. вносит представления по кандидатурам руководителей экспертных Советов для утверждения Президиумом Федерации;

5.16.8. подписывает протоколы и решения Президиума Федерации и иные документы, исходящие от Федерации;

5.16.9. выносит решения, в рамках своей компетенции обязательные для структурных подразделений, органов и членов Федерации.

5.17. Решения Президента, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех отделений, органов и членов Федерации. Президент вправе требовать проведения Ревизионной комиссией внеочередной проверки.

5.18. Президент подотчетен Съезду Федерации. В случае невозможности исполнения Президентом своих обязанностей их исполняет Исполнительный директор Федерации по решению Президента.

Исполнительный Директор Федерации

5.19. Исполнительный Директор осуществляет распорядительно-хозяйственную деятельность Федерации, избирается Съездом по представлению Президента Федерации сроком на пять лет и по должности входит в состав Президиума, являясь его членом. Действует без доверенности от имени Федерации и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава.

5.20 Компетенция Исполнительного Директора:

5.20.1. реализует решения Съезда Федерации и ее руководящих выборных органов;

5.20.2. руководит и решает вопросы хозяйственной деятельности Федерации;

5.20.3. без доверенности действует от имени Федерации, в пределах своей компетенции представляет ее во всех отношениях с юридическими и физическими лицами;

5.20.4. распоряжается имуществом и средствами Федерации, от ее имени заключает сделки, выдает доверенности,

открывает и закрывает банковские счета в пределах утвержденных смет и в пределах своей компетенции;

5.20.5. разрабатывает проект сметы доходов и расходов Федерации для утверждения ее Президиумом;

5.20.6. принимает на работу и увольняет с работы штатных работников, назначает на должность и отстраняет от должности, заключает и расторгает договоры гражданско-правового характера в соответствии с действующим законодательством и настоящим Уставом, налагает взыскания, отменяет взыскания, поощряет и отменяет поощрения штатным сотрудникам Федерации;

5.20.7. подписывает документы, в пределах своей компетенции акты, балансы, сметы и отчеты Федерации;

5.20.8. является ответственным за хранение печати, Устава и свидетельства о государственной регистрации Федерации;

5.20.9. разрабатывает и утверждает штатное расписание центрального аппарата Федерации;

5.20.10. решения Исполнительного Директора, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех штатных сотрудников Федерации, Исполнительный Директор подотчетен Съезду Федерации.

Ревизионная Комиссия Федерации

5.21. Ревизионная Комиссия Федерации является высшим контрольно-ревизионным органом Федерации, избираемая Съездом Федерации сроком на пять лет и осуществляющая свою деятельность на основании настоящего Устава и положения, утвержденного Съездом Федерации.

5.22. Ревизионная Комиссия действует в периоды между Съездами, проводя ревизии финансовой и хозяйственной деятельности Федерации;

5.23. Очередная ревизия финансово-хозяйственной деятельности Федерации проводится Ревизионной Комиссией раз в год.

5.24. Внеочередная ревизия финансово-хозяйственной деятельности Федерации проводится Ревизионной Комиссией по мере необходимости: по решению самой Ревизионной Комиссии Федерации, по требованию Президента Федерации, по требованию не менее половины членов Президиума Федерации.

5.25. Порядок работы Ревизионной Комиссии определяется Положением, утвержденным Съездом Федерации.

5.26. Члены Ревизионной Комиссии из своего состава избирают сроком на пять лет, Председателя Ревизионной Комиссии, который осуществляет общее руководство и распределяет обязанности между ее членами.

5.27. Ревизионная Комиссия правомочна в принятии своих решений при участии в ее работе более половины ее членов. Решения принимаются простым большинством голосов ее членов.

5.28. Решения Ревизионной комиссии, принятые в пределах ее компетенции, обязательны для всех руководящих органов и членов Федерации.

5.29. Ревизионная Комиссия подотчетна Съезду Федерации. Члены Президиума и штатные сотрудники не могут быть членами Ревизионной комиссии.

5.30. Ревизионная Комиссия вправе созывать внеочередные Съезды Федерации.

5.31. Полномочия членов всех выборных руководящих органов Федерации могут быть прекращены досрочно за нарушение настоящего Устава, систематическое неисполнение решений руководящих органов, утраты членства в Федерации.

Глава 6. Структура региональных отделений Федерации

Общее Собрание Регионального Отделения

6.1. Общее Собрание Регионального Отделения, действующего на основании настоящего Устава, является высшим руководящим органом Регионального Отделения.

6.2. Очередное Общее Собрание Регионального Отделения созывается раз в пять лет по решению Правления Регионального Отделения.

6.3. Внеочередное Общее Собрание Регионального Отделения созывается по мере необходимости, по требованию не менее двух третей (2/3) членов Правления Регионального Отделения, по требованию не менее двух третей (2/3) местных отделений Федерации, по решению Председателя Регионального Отделения.

6.4. Компетенция Общего Собрания регионального отделения:

6.4.1. избирает делегатов на съезд Федерации;

6.4.2. избирает сроком на пять лет и досрочно прекращает полномочия членов Правления регионального отделения, в том числе Председателя и Секретаря отделения;

6.4.3. заслушивает отчеты Правления отделения, Председателя и Секретаря отделения;

6.4.4. избирает сроком на пять лет и досрочно прекращает полномочия Ревизионной Комиссии регионального отделения и заслушивает ее отчеты;

6.4.5. реализует решения руководящих органов Федерации.

6.5. Общее Собрание регионального отделения правомочно принимать свои решения (имеет кворум), если в его работе участвует не менее двух третей (2/3) членов отделения.

6.6. Общее Собрание регионального отделения принимает свои решения простым большинством голосов его участников при наличии кворума.

6.7.1. Решения Общего Собрания регионального отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов регионального отделения.

Протоколы заседаний Общего Собрания регионального отделения подписываются ведущими их Председателем и Секретарем собрания.

Правление Регионального Отделения

6.8. Правление Регионального Отделения является постоянно действующим руководящим коллегиальным органом регионального отделения, которое избирается Общим Собранием регионального отделения сроком на пять лет, и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации.

6.9. Правление регионального отделения осуществляет права и исполняет обязанности юридического лица от имени отделения в случае государственной регистрации отделения в качестве юридического лица.

6.10. Правление регионального отделения действует в периоды между Общими Собраниями регионального отделения путем проведения своих заседаний и в пределах своей компетенции решает любые вопросы деятельности регионального отделения.

6.11. Очередное заседание Правления регионального отделения созывается не реже одного раза в год по решению Председателя регионального отделения.

6.12. Внеочередное заседание Правления регионального отделения созывается при необходимости:

6.12.1. по решению Председателя регионального отделения;

6.12.2. по требованию не менее двух третей (2/3) членов Правления регионального отделения.

6.13. Компетенция Правления Регионального Отделения:

6.13.1. реализация решений Общего Собрания регионального отделения и руководящих органов Федерации;

6.13.2. обеспечение организационного единства и целостности регионального отделения;

6.13.3. общее руководство региональным отделением в периоды между Общими Собраниями регионального отделения.

6.13.4. созывает очередное Общее Собрание регионального отделения, определяет время и место его проведения, а также внеочередные проверки Ревизионной комиссии регионального отделения;

6.13.5. рекомендует кандидатуры в члены Правления регионального отделения для утверждения на Общем Собрании регионального отделения;

6.13.6. осуществляет прием, исключение из членов Федерации и ведение их учета;

6.13.7. утверждает бюджет и смету регионального отделения и распоряжается его имуществом;

6.13.8. отчитывается на Общем Собрании регионального отделения.

6.14. Правление Регионального Отделения правомочно принимать свои решения (имеет кворум), если в его заседании участвует не менее половины (1/2) членов Правления регионального отделения.

6.15. Правление регионального отделения принимает свои решения простым большинством голосов его членов при наличии кворума. Форма голосования определяется Правлением.

6.16. Решения Правления регионального отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов регионального отделения.

Протоколы заседаний Правления регионального отделения подписываются ведущими их заседания Председателем и Секретарем отделения.

Председатель Правления (отделения) Регионального Отделения

6.17. Председатель Правления регионального отделения действует без доверенности от имени отделения и по должности возглавляет и руководит работой Правления, являясь его членом, избирается Общим Собранием регионального отделения сроком на пять лет и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации.

6.18. Компетенция Председателя Правления (отделения) регионального отделения:

6.18.1. реализация решений руководящих органов регионального отделения и руководящих органов Федерации;

6.18.2. руководит региональным отделением, Правлением регионального отделения распределяя обязанности между его членами;

6.18.3. без доверенности действует от имени регионального отделения и представляет его в отношениях с юридическими и физическими лицами;

6.18.4. распоряжается имуществом и средствами регионального отделения в пределах своей компетенции и в рамках сметы, от имени Регионального Отделения заключает сделки, выдает доверенности, открывает и закрывает счета в банках;

6.18.5. утверждает и подписывает балансы, отчеты регионального отделения, а также разрабатывает бюджет и смету для утверждения Правлением регионального отделения;

6.18.6. выносит решения, обязательные для всех органов и членов регионального отделения;

6.18.7. принимает на работу и увольняет с работы, назначает на должность и отстраняет от должности, заключает и расторгает договоры гражданско-правового характера, налагает взыскания и отменяет взыскания, поощряет и отменяет поощрения штатным работникам регионального отделения;

6.18.8. созывает Общие Собрания и очередные и внеочередные Заседания Правления регионального отделения, а также внеочередные проверки Ревизионной комиссии;

6.18.9. подписывает протоколы заседаний и решений Правления регионального отделения;

6.18.10. определяет полномочия Секретаря регионального отделения;

6.18.11. решения Председателя регионального отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов Регионального Отделения;

6.18.12 председатель регионального отделения подотчетен Общему Собранию регионального отделения. В случае невозможности исполнения своих полномочий Председателем регионального отделения их исполняет один из членов Правления регионального отделения по доверенности Председателя или по решению Правления регионального отделения.

6.19. Секретарь регионального отделения избирается Общим Собранием отделения сроком на 5 лет и по должности является членом Правления. В компетенцию Секретаря отделения входит заседания Общего Собрания, Правления отделения и подписание их протоколов вместе с Председателем отделения, а также осуществление делопроизводства в отделении и выполнение поручений Председателя регионального отделения.

Ревизионная Комиссия Регионального Отделения

6.25. Ревизионная комиссия регионального отделения является контрольно-ревизионным органом регионального отделения, который избирается Общим Собранием Регионального Отделения сроком на пять лет и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации. Количественный состав Ревизионной Комиссии определяется Общим Собранием Регионального Отделения.

6.26. Ревизионная комиссия регионального отделения проводит проверки в периоды между Общими Собраниями финансовой и хозяйственной деятельности регионального отделения.

6.27. Очередная проверка финансово-хозяйственной деятельности регионального отделения проводится Ревизионной комиссией регионального отделения один раз в год.

6.28. Внеочередная проверка финансово-хозяйственной деятельности регионального отделения проводится Ревизионной комиссией по мере необходимости: по требованию Председателя Регионального Отделения, по требованию более половины членов Правления регионального отделения.

6.29. Компетенция и объем полномочий Ревизионной Комиссии регионального отделения определяется настоящим уставом и Положением о комиссии, утвержденным съездом Федерации.

6.30. Решения Ревизионной Комиссии, принятые в пределах ее компетенции, обязательны для всех органов и членов регионального отделения.

6.31. Ревизионная Комиссия подотчетна Общему Собранию регионального отделения. Члены Правления и штатные сотрудники регионального отделения не могут быть членами Ревизионной Комиссии.

Глава 7. Структура Местных отделений Федерации

Общее Собрание Местного Отделения

7.1 Общее Собрание Местного отделения, действующее на основании настоящего устава, является высшим руководящим органом местного отделения.

7.2 Очередное Общее Собрание местного отделения созывается раз в три года по решению Правления местного отделения.

7.3. Внеочередное Общее Собрание местного отделения созывается по мере необходимости:

7.3.1. по требованию не менее двух третей (2/3) членов Правления местного отделения;

7.3.2. по решению Председателя Местного отделения.

7.4. Компетенция Общего Собрания местного отделения:

7.4.1. избирает делегатов на Общее Собрание регионального отделения;

7.4.2. избирает сроком на три года и досрочно прекращает полномочия членов Правление местного отделения в том числе Председателя и Секретаря отделения;

7.4.3. заслушивает отчеты Правления отделения, Председателя и Секретаря отделения;

7.4.4. избирает сроком на три года и досрочно прекращает полномочия членов Ревизионной Комиссии местного отделения и заслушивает ее отчеты;

7.4.5. реализует решения руководящих органов Федерации.

7.5. Общее Собрание местного отделения правомочно принимать свои решения (имеет кворум), если в его работе участвует не менее половины (1/2) членов местного отделения.

7.6. Общее Собрание местного отделения принимает свои решения простым большинством голосов избранных делегатов при наличии кворума. Форма голосования определяется Общим Собранием.

7.7. Решения Общего Собрания местного отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов местного отделения.

Протоколы заседаний Общего Собрания местного отделения подписываются ведущими их Председателем и Секретарем собрания.

Правление Местного Отделения

7.8. Правление местного отделения является постоянно действующим руководящим коллегиальным органом местного отделения, которое избирается Общим Собранием местного отделения сроком на три года и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации.

7.9. Правление местного отделения осуществляет права и исполняет обязанности юридического лица от имени отделения, в случае государственной регистрации отделения в качестве юридического лица.

7.10. Правление местного отделения действует в периоды между Общими Собраниями местного отделения путем проведения своих Заседаний и в пределах своей компетенции решает любые вопросы деятельности местного отделения.

7.11. Очередное Заседание Правления местного отделения созывается один раз в год по решению Председателя местного отделения.

7.12. Внеочередное Заседание Правления местного отделения созывается при необходимости:

7.12.1. по решению Председателя Местного Отделения;

7.12.2. по требованию не менее двух третей (2/3) членов Правления Местного Отделения.

7.13. Компетенция Правления Местного Отделения:

7.13.1. реализация решений Общего Собрания местного отделения и руководящих органов Федерации;

7.13.2. обеспечение организационного единства и целостности местного отделения;

7.13.3. общее руководство местным отделением в периоды между Общими Собраниями местного отделения;

7.13.4. созывает очередное и внеочередное Общее Собрание местного отделения, внеочередное Заседание Правления местного отделения определяет время и место его проведения, внеочередные проверки Ревизионной комиссии местного отделения;

7.13.5. рекомендует кандидатуры в члены Правления местного отделения для утверждения на Общем Собрании местного отделения;

7.13.6. осуществляет прием, исключение из члены Федерации и ведение их учета;

7.13.7. утверждает бюджет и смету местного отделения, распоряжается его имуществом в пределах своей компетенции и утвержденных смет;

7.13.8. отчитывается на Общем Собрании местного отделения.

7.14. Правление местного отделения правомочно принимать свои решения (имеет кворум), если в его Заседании участвует не менее половины (1/2) членов Правления местного отделения.

7.15. Правление местного отделения принимает свои решения простым большинством голосов членов Правления местного отделения при наличии кворума. Форма голосования определяется Правлением.

7.16. Решения Правления местного отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов местного отделения.

Протоколы заседаний Правления местного отделения подписываются ведущими их заседания Председателем и Секретарем собрания.

Председатель Правления (отделения) Местного Отделения

7.19 Председатель Правления местного отделения действует без доверенности от имени отделения и по должности возглавляет и руководит работой Правления, являясь его членом, избирается Общим Собранием местного отделения сроком на три года и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации.

7.20 Компетенция Председателя Правления (отделения) местного отделения:

7.20.1 реализация решений руководящих органов местного отделения и руководящих органов Федерации;

7.20.2 руководство местным отделением, Правлением местного отделения распределяя обязанности между его членами;

7.20.3 без доверенности действует от имени местного отделения и представляет его в отношениях с юридическими и физическими лицами;

7.20.4 распоряжается имуществом и средствами местного отделения в пределах своей компетенции и в рамках сметы, от имени местного отделения заключает сделки, выдает доверенности, открывает и закрывает счета в банках;

7.20.5 утверждает и подписывает балансы, отчеты местного отделения, а также разрабатывает бюджет и смету для утверждения Правлением местного отделения;

7.20.6 выносит решения, обязательные для всех органов и членов местного отделения;

7.20.7 принимает на работу и увольняет с работы, назначает на должность и отстраняет от должности, заключает и расторгает договоры гражданско-правового характера, налагает взыскания и отменяет взыскания, поощряет и отменяет поощрения штатным работникам местного отделения;

7.20.8 созывает внеочередное Общее Собрание, очередные и внеочередные Заседания Правления местного отделения, а также внеочередные проверки Ревизионной комиссии;

7.20.9 подписывает протоколы заседаний Общего Собрания и Правления местного отделения;

7.20.10 определяет полномочия Секретаря местного отделения;

7.20.11 решения Председателя местного отделения, принятые в пределах его компетенции, обязательны для всех органов и членов местного отделения;

7.20.12 председатель местного отделения подотчетен Общему Собранию местного отделения. В случае невозможности исполнения своих полномочий Председателем местного отделения их исполняет один из членов Правления местного отделения по доверенности Председателя или по решению Правления местного отделения.

7.21. Секретарь местного отделения избирается Общим Собранием отделения сроком на три года и по должности является членом Правления. В компетенцию Секретаря отделения входит ведение заседаний Общего Собрания, Правления отделения и подписание их протоколов вместе с Председателем отделения, а также осуществление делопроизводства в отделении и выполнение поручений Председателя регионального отделения.

Ревизионная комиссия Местного Отделения

7.22. Ревизионная Комиссия местного отделения является контрольно-ревизионным органом местного отделения, который избирается Общим Собранием местного отделения сроком на три года и осуществляет свою деятельность на основании настоящего Устава Федерации. Количественный состав Ревизионной Комиссии определяется Общим Собранием Местного Отделения.

7.23. Ревизионная Комиссия местного отделения проводит проверки в периоды между Общими Собраниями финансовой и хозяйственной деятельности местного отделения.

7.24. Очередная проверка финансово-хозяйственной деятельности местного отделения проводится Ревизионной Комиссией местного отделения один раз в год.

7.25. Внеочередная проверка финансово-хозяйственной деятельности местного отделения проводится Ревизионной Комиссией по мере необходимости: по требованию Председателя местного отделения, по требованию более половины членов Правления местного отделения.

7.26. Компетенция и объем полномочий Ревизионной Комиссии местного отделения определяется настоящим ус-

тавом и Положением о комиссии, утвержденным Съездом Федерации.

7.27. Решения Ревизионной Комиссии, принятые в пределах ее компетенции, обязательны для всех органов и членов местного отделения.

7.28. Ревизионная Комиссия подотчетна Общему Собранию местного отделения. Члены Правления и штатные сотрудники Местного Отделения не могут быть членами Ревизионной Комиссии.

Глава 8. Собственность и источники формирования имущества Федерации

Собственность Федерации

8.1 Члены Федерации не имеют права собственности на долю имущества, принадлежащего Федерации.

8.2 Федерации может иметь в собственности в соответствии с действующим законодательством:

8.2.1 земельные участки, здания, строения, сооружения, жилищный фонд, транспорт, оборудование, инвентарь, имущество культурно-просветительного и оздоровительного назначения, денежные средства, акции другие ценные бумаги и иное имущество, необходимое для материальной обеспечения уставной деятельности Федерации;

8.2.2 учреждения, издательства, средства массовой информации создаваемые и приобретаемые за счет средств Федерации в соответствии с ее уставными целями.

Источники формирования имущества Федерации

8.4. Имущество и средства Федерации образуются за счет:

8.4.1. членских взносов, добровольных взносов и пожертвований, благотворительных грантов;

8.4.2. доходов от внебюджетных операций, включая доходы от акций и других ценных бумаг;

8.4.3. поступлений от мероприятий по привлечению ресурсов, включая организацию развлекательных, культурных, спортивных и иных массовых мероприятий, проведение кампаний по сбору благотворительных пожертвований, проведение лотерей и аукционов в соответствии с действующим законодательством;

8.4.4. доходов от предпринимательской деятельности, в том числе от учрежденных Федерацией хозяйственных обществ и товариществ;

8.4.5. доходов от гражданско-правовых сделок и внешнеэкономической деятельности Федерации;

8.4.6. других источников доходов, предусмотренных действующим законодательством и связанных с осуществлением деятельности соответствующей целям и задачам Федерации.

Субъекты права собственности Федерации

8.5. Федерация является самостоятельным субъектом права собственности.

8.6. Собственником всего имущества, принадлежащего Федерации, является Федерация в целом.

8.7. Права собственника от имени Федерации осуществляет Президиум Федерации.

8.8. Региональные Отделения, действующие на основании настоящего Устава, обладают правом оперативного управления имуществом, закрепленным за ними Федерацией.

8.9. Региональные Отделения, действующие на основании своих Уставов, являются собственниками принадлежащего им имущества.

Глава 9. Порядок внесения изменений и дополнений в Устав Федерации

9.1. Изменения и дополнения в настоящий Устав принимаются съездом Федерации по представлению Президиума Федерации квалифицированным большинством 2/3 голосов присутствующих полномочных делегатов — участников Съезда при наличии кворума.

9.2. Изменения и дополнения в Устав Организации подлежат государственной регистрации в установленном законом порядке и приобретают юридическую силу с момента такой регистрации.

Глава 10. Реорганизация и ликвидация Федерации

Реорганизация и ликвидация Федерации

10.1. Реорганизация и ликвидация Федерации осуществляется по решению Съезда Федерации или в судебном по-

рядке в соответствии с действующим законодательством и настоящим Уставом.

10.2. Решение о реорганизации и ликвидации Федерации принимается Съездом Федерации квалифицированным большинством 2/3 голосов полномочных делегатов — участников Съезда при наличии кворума.

10.3. Ликвидация Федерации считается завершенной, а Федерация ликвидированной с момента внесения соответствующей записи в единый государственный реестр юридических лиц.

10.4. Имущество и средства Федерации, ликвидированной по решению Съезда Федерации, после удовлетворения требований кредиторов Федерации направляются на цели, предусмотренные уставом Федерации.

10.5. Решение об использовании имущества, оставшегося после ликвидации Федерации, публикуется ликвидационной комиссией в печати.

10.6. После ликвидации Федерации все документы по личному составу Федерации в установленном законом порядке передаются на хранение в Государственный архив.

10.7. Решение о ликвидации Федерации направляется в орган, принявший решение о ее государственной регистрации для исключения сведений о ней из Единого государственного реестра юридических лиц.

Этические основания профессиональной деятельности психолога- консультанта¹

Раздел IV. ЭТИЧЕСКИЕ НОРМЫ. ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС ПСИХОЛОГА

Введение

Этический Кодекс Ассоциации тренинга и психотерапии является первой попыткой российских психологов определить границы психологической деятельности в обществе.

¹ Нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность педагога-психолога в системе образования. Выпуск 1 / Сост.: Е. В. Шилова, В. П. Иванова, А. К. Колеченко, В. Н. Новоселов. СПб, 2001. С. 204–223.

Этический Кодекс призван определить сущность, границы, социальную значимость психологической деятельности, обозначить вытекающие из них требования к деловым и нравственным качествам профессионального психолога. Кодекс поможет оградить общество от нежелательных последствий бесконтрольного и неквалифицированного использования психологических знаний и защитить психологов и психологию от дискредитации и манипуляций.

Данный этический Кодекс распространяется только на те виды деятельности, которые имеют отношение к психологии. К ним относятся клиническая и консультативная психологическая практика, исследования, обучение, тренинг и супервизорство, создание тестовых и измерительных методик, проведение тестов и измерений, обучающее консультирование, организационное консультирование, проведение социальных вмешательств, администрирование и другие подобные занятия. Эти виды профессиональной деятельности должны четко отделяться от деятельности психолога просто как человека, которая не подпадает под действие данного Этического Кодекса.

Этический Кодекс призван внедрить нормы профессионального поведения в деятельность Ассоциации тренинга и психотерапии и других организаций, которые его примут. Само по себе нарушение Этического Кодекса не является правовым проступком, поскольку нормы Этического Кодекса не имеют силы закона. Однако *нарушение* норм Этического Кодекса может быть использовано в качестве аргумента при проведении определенных законных процедур.

При принятии решений о профессиональном поведении в дополнение к существующим законам психологи должны руководствоваться данным Этическим Кодексом. Если стандарты поведения Этического Кодекса выше, чем это требуется в законе, психологи должны соответствовать более высокому стандарту.

Ассоциация тренинга и психотерапии при нарушении психологом Этического Кодекса может применять следующие санкции: общественное порицание, исключение из членов Ассоциации, сообщение о нарушении всем заинтересованным сторонам. В случае серьезных нарушений

Этического Кодекса Ассоциация может ходатайствовать о привлечении психолога к суду. Для утверждения норм Этического Кодекса и в соответствии с ними Ассоциация может выступать в суде в качестве общественного обвинителя или защитника.

Вступление

Психологи занимаются разработкой надежного и достоверного научного знания, основанного на исследованиях. Они могут использовать это знание в разных контекстах человеческого поведения. В этой деятельности они выполняют несколько ролей, например, исследователя, преподавателя, диагноста, терапевта, супервизора, консультанта, администратора, человека, вмешивающегося в социальные процессы, и эксперта. В их задачи входит расширение знания о поведении и, где это возможно, применение этого знания для улучшения условий жизни общества и индивида.

Психологи уделяют большое внимание свободе выражения в исследованиях, обучении и публикациях. Психологи прилагают все усилия для развития в обществе компетентных суждений о поведении. Этот Этический Кодекс ставит своей целью создание системы ценностей, которой психологи должны руководствоваться в профессиональной и научной работе.

Данный Кодекс преследует задачи внедрения, как общих принципов, так и путей решения большинства проблем, с которыми сталкиваются психологи. Основной задачей этого кодекса является благополучие и защита индивидов и групп, с которыми работают психологи. Личной ответственностью каждого психолога является поддержание как можно более высоких стандартов своей работы. Психологи уважают и защищают права человека и общества и не участвуют в любых дискриминационных акциях или действиях.

Развитие динамической системы этических стандартов в психологической работе требует постоянной личной ответственности за этическое поведение в профессиональной деятельности. Этическое поведение предполагает обучение этическим принципам студентов, супервизоров, работодателей и распространение этих принципов среди коллег для решения этических проблем.

Общие принципы

Принцип А Компетентность

Психологи прилагают все усилия для повышения стандартов и определения границ компетентности своей работы. Они занимаются только той деятельностью и используют только те методы, по которым они имеют документально подтверждаемую квалификацию и личный опыт. Психологи осознают тот факт, что компетентность, необходимая для обучения, обслуживания или изучения групп людей, часто во многом зависит от характеристик самих этих групп. В тех сферах деятельности, в которых еще не выработаны профессиональные стандарты и нормы, психологи проявляют повышенную ответственность и делают все возможное для защиты благополучия тех, с кем они работают. Они повышают свою квалификацию применительно к областям своей деятельности и вовремя распознают необходимость дополнительного обучения. Психологи с вниманием относятся к научным, профессиональным, техническим и административным материалам, стараясь найти им должное применение.

Принцип В Порядочность

Психологи стараются соблюдать порядочность в науке, обучении и практике психологии. В своей деятельности психологи честны, доброжелательны и уважительны к другим. В сообщениях о своей квалификации, работе, исследованиях и обучении психологи не должны делать ложных, ошибочных или неправдивых заявлений. Психологи должны хорошо осознавать 'свои личностные ценности, нужды, убеждения и те ограничения, которые все это может накладывать на их деятельность. Для большей эффективности своей работы психологи стараются прояснить свои профессиональные роли для других и вести себя в соответствии с этими ролями. Психологи стараются избегать неправильных и потенциально опасных двусмысленных отношений.

Принцип С Профессиональная и научная ответственность

Психологи поддерживают профессиональные стандарты работы, несут ответственность за свою профессиональную и научную деятельность, стараясь использовать свои методы дифференцирование, в зависимости от нужд разных

групп, с которыми имеют дело. Психологи кооперируются с другими профессионалами и социальными институтами для лучшего удовлетворения интересов пациентов, клиентов или других реципиентов их служб. Моральные стандарты и нормы психолога являются личным делом в той же степени, как и других людей, за исключением тех случаев, когда эти нормы могут скомпрометировать профессиональную ответственность или уменьшить общественное доверие к психологии и психологам. Психологам не безразлична этическая сторона научных и профессиональных исканий их коллег. При необходимости психологи консультируются с коллегами для того, чтобы предотвратить или избежать неэтичных действий.

Принцип D Уважение к правам человека

Психологи относятся с должным уважением к основным правам, чести и достоинству всех людей. Они уважают права людей на внутренний мир, конфиденциальность, самоопределение и автономность, но отдают себе отчет в том, что их законные обязанности могут входить в противоречие с реализацией этих прав. Психологи осознают культуральные, индивидуальные и ролевые различия, включая связанные с возрастом, полом, расой, национальностью, вероисповеданием, сексуальной ориентацией, болезнями, языком и социоэкономическим статусом. Психологи стараются уменьшить влияние этих факторов на свою работу и сознательно не участвуют в какой-либо дискриминационной практике.

Принцип E Забота о благополучии других

Психологи заботятся о благополучии тех, с кем они вступают во взаимодействие. В своих профессиональных действиях психологи учитывают благополучие и права своих пациентов, клиентов, студентов, супервизоров, участников исследований и других вовлеченных лиц. В случаях, когда обязанности психологов вступают в противоречие с этическими нормами, психологи стараются разрешать эти конфликты, руководствуясь непричинением вреда. Психологи никогда не забывают о той власти над другими людьми, которую реально дает психология или которая приписывается этой профессии, и они не пытаются воспользоваться этой

властью в личных целях как в профессиональной деятельности, так и вне ее.

Принцип F Ответственность

Психологи осознают свою профессиональную и научную ответственность перед обществом, в котором они работают и живут. Они стараются популяризировать психологические знания для повышения благосостояния общества.

Психологи делают все возможное, чтобы уменьшить человеческие страдания. Проводя исследования, они заботятся, прежде всего, о благополучии людей и об углублении психологических знаний. Психологи стараются избегать неправильного использования результатов их работы. Психологи, в соответствии с законом, стараются развивать социальную политику в таком направлении, чтобы она служила интересам их пациентов, клиентов и общественности.

Этические стандарты

1. Общие стандарты

Общие стандарты применимы к практической и научной деятельности всех психологов.

1.01. Применимость Этического Кодекса. Деятельность психолога подпадает под данные Этические стандарты только в том случае, если эта деятельность связана с функциональными обязанностями психолога или является психологической по существу. Личная деятельность, не связанная с психологическими обязанностями и не отражающаяся на них, не является предметом рассмотрения данного Этического Кодекса,

1.02. Связь Этики и Закона.

В случае расхождения между этическими нормами данного Кодекса и законом, психологи делают все возможное для как можно более ответственного разрешения создавшегося противоречия. Все подобные противоречия доводятся до сведения профессиональной психологической общественности.

1.03. Профессиональная и научная деятельность. Психологи занимаются диагностикой, терапией, исследованиями, супервизорством, обучением, консультированием и другой психологической деятельностью только в рамках четко определенных профессиональных и научных ролей,

1.04. Границы компетентности,

а) Психологи занимаются своей профессиональной деятельностью только в границах своей компетентности, которая определяется образованием, различными формами повышения квалификации и соответствующим профессиональным опытом.

б) Психологи осуществляют свою профессиональную деятельность в новых областях или с использованием новых методик только после прохождения соответствующего изучения, обучения, супервизорства и/или консультирования с людьми, компетентными в этих областях или методиках.

в) В тех же областях своей деятельности, в которых еще не выработаны приемлемые стандарты подготовки, психологи делают все возможное для повышения компетентности своей работы и защиты пациентов, клиентов, студентов, участников исследований и других от возможного вреда.

1.05. Проведение экспертизы.

Психологи, занимающиеся обучением, терапией, исследованием, организационным консультированием или другой профессиональной деятельностью, поддерживают в этой деятельности высокий уровень психологического знания и постоянно следят за совершенствованием собственных навыков.

1.06. Основания научных и профессиональных заключений. Делая научные или профессиональные заключения, психологи основываются исключительно на научных знаниях.

1.07. Описание сути и результатов психологической работы.

а) В любой психологической работе, связанной с применением результатов непрофессионалами, психологи пользуются языком, понятным потребителям их работы.

б) Если по каким-либо причинам (контракт о неразглашении полученных результатов, незаконность сообщения результатов определенным группам лиц) психологи не могут сообщить информацию тем, кому она нужна и к кому относится, то они заранее должны предупредить этих людей или группы лиц о невозможности пользования этой информацией.

1.08. Индивидуальные различия.

Для психологических работ, в которых важную роль играют такие индивидуальные различия как возраст, пол, национальность, вероисповедание, сексуальная ориентация, то или иное физическое или психическое расстройство, язык или социоэкономический статус, от психологов требуется наличие опыта работы с людьми с данными особенностями и соответствующая этой работе квалификация.

1.09. Уважение прав других людей.

В своей профессиональной деятельности психологи с уважением относятся к правам других людей иметь установки, мнения и моральные нормы, отличные от их собственных.

1.10. Недискриминация.

В своей профессиональной деятельности психологи всячески избегают какой-либо дискриминации на основе возраста, пола, национальности, вероисповедания, сексуальной ориентации, того или иного физического или психического расстройства, языка, социоэкономического статуса или иного признака, оговоренного в законе.

1.11. Сексуальные посягательства. Психологи уважают сексуальную неприкосновенность всех людей и стараются не допускать ее нарушения.

1.12. Иные посягательства.

Психологи не имеют права осуществлять действия, которые могут оскорбить или унижить честь и достоинство тех, с кем они вступают в контакт.

1.13. Личные проблемы и конфликты.

а) Психологи хорошо представляют, что их личные проблемы могут влиять на эффективность профессиональной деятельности. Поэтому они избегают той деятельности, на которой эти проблемы могут отразиться особо остро и нанести какой-либо вред включенным в эту деятельность людям.

б) Более того, психологи обязаны делать все возможное для распознавания на как можно ранних этапах своих личностных проблем, которые могут явиться препятствием в осуществлении профессиональной деятельности.

в) Для устранения внутриличностных препятствий к осуществлению своих профессиональных обязанностей

психологи обращаются за профессиональной помощью и поддержкой и четко определяют на время коррекции те ограничения, которые накладываются на их профессиональные обязанности.

1.14. Ненанесение вреда

Психологи делают все возможное, чтобы предотвратить или уменьшить нежелательные последствия своей профессиональной деятельности и избавить или защитить от них людей, с которыми они имеют дело.

1.15. Неправильное использование психологических знаний. Признавая силу психологических знаний и ее способность влиять на жизнь людей, психологи делают все возможное для предотвращения личного, финансового социального, организационного и политического влияния на неправильное использование психологических знаний.

1.16. Неправильное использование результатов деятельности психологов.

а) Психологи не участвуют в деятельности, результаты которой могут быть использованы для дискредитации психологии.

б) Если психологам становится известно о неправильном использовании их работы, они делают все возможное для устранения или исправления допущенных ошибок.

1.17. Различные отношения.

а) Во многих ситуациях психологи не могут избежать различных отношений с теми, с кем они связаны или были связаны профессионально. В подобных ситуациях психологи должны быть особенно осторожны в использовании своего влияния.

б) Психологи должны стремиться избегать каких-либо научных или профессиональных контактов в ситуациях, которые могут нанести вред участникам в силу предыдущих с ними отношений.

в) Если же в силу обстоятельств психолог не может предотвратить вред от различных отношений, то проблема должна решаться, исходя из интересов ущемленной стороны и в полном соответствии с Этическим Кодексом психолога.

1.18. Бартер с пациентами или клиентами Психологи, как правило, воздерживаются от получения подарков и услуг от

клиентов или пациентов взамен на оказанную им помощь, поскольку такая практика является серьезным источником конфликтов, эксплуатации и девальвации профессиональных отношений. Психолог может участвовать в бартере только тогда, когда 1) это не помешает клинической работе и 2) это не приведет к манипуляциям с психологом.

1 19. Использование отношений

а) Психологи не эксплуатируют тех, над кем они осуществляют супервизорство, оценку их работы или иную деятельность, сопряженную с их более высоким статусом по отношению к коллегам К таким людям относятся студенты, супервизируемые, нанятые на работу, участники экспериментов, клиенты и пациенты

б) Психологи не вступают в сексуальные отношения со студентами или супервизируемыми, проходящими у них тренинг или находящимися от них в зависимости, поскольку такие отношения, скорее всего являются эксплуатацией

1.20 Консультации и взаимодействие с коллегами. Психологи организуют необходимые консультации и взаимодействие с коллегами, исходя из интересов своих клиентов и пациентов, но только с их согласием и на основании закона.

1.21. Подключение к своей работе третьей стороны. При участии в работе третьей стороны психолог должен стремиться к более детальному уточнению роли каждой из сторон Это уточнение роли психолога как терапевта, организационного консультанта, диагноста или эксперта, а также прояснение оказываемых услуг получаемой информации и возможных ограничений в, конфиденциальности.

1 22 Отношения субординации

Психологи наделяют своих подчиненных, супервизируемых и ассистентов в исследовании только той ответственностью, с которой данные люди могут компетентно справиться на основе своего образования, опыта и подготовки, независимо от того, будут ли они действовать самостоятельно или под наблюдением

1.23. Ведение профессиональной и научной документации.

а) Психологи должным образом документируют свою профессиональную научную работу с целью облегчения

дальнейшей деятельности в этом направлении, а также для возможности предъявить свою работу в других инстанциях

б) Если психологи знают, что записи об их работе могут быть использованы в официальных инстанции дни стараются подробно вести всю документацию.

1.24. Записи и данные.

При фиксировании своей работы психологи руководствуются законом и данным Этическим Кодексам.

1.25. Плата и финансовые вопросы.

Вопросы оплаты труда следует решать на самых ранних этапах установления профессиональных или научных отношений.

2 Тестирование, оценка и вмешательства

2.01. Оценка, диагноз и вмешательство в профессиональном контексте.

а) Психологи осуществляют оценивание, диагностические работы и вмешательство только в рамках четко определенных профессиональных отношений.

б) Психологические заключения, отчеты, рекомендации и диагнозы строятся на информации о техниках (включая сюда, когда требуется, и личные беседы) которые действительно обеспечивают получение соответствующих результатов.

2.02. Компетентность и правильное использование психологического инструментария.

а) Используя любой психологический инструментарий, будь то интервью, анкета, тест или иная методика, психологи должны быть уверены, что данный инструментарий адекватен для решения поставленных задач и что при его использовании будут учтены границы его применимости.

б) Психологи делают все возможное для предотвращения неправильного использования своего инструментария и не позволяют другим неправильно использовать информацию, получаемую с помощью психологического инструментария. Это относится и к использованию сырых тестовых данных теми, у кого нет достаточной квалификации для использования этой информации.

2.03. Создание психологического инструментария. Психологи, работающие над созданием психологического инс-

трументария, используют для этого научные процедуры и современные профессиональные представления о дизайне, стандартизации, валидации, способах устранения расхождений и выработке профессиональных рекомендаций по применению данного инструментария.

2.04. Использование инструментария в целой популяции и субпопуляциях.

а) Психологи, пользующиеся инструментарием, точно представляют с чем они имеют дело, знают границы достоверности, валидации, стандартизации и другие особенности применения.

б) Особое внимание психологи обращают на ограничения в применении инструментария и интерпретации полученных с его помощью данных, когда стоит вопрос о диагнозе, оценке и прогнозе в отношении индивида.

в) Психологи делают все возможное для определения ситуации, в которой психологические техники или инструментов не могут быть адекватно использованы или на их использование должны быть наложены соответствующие ограничения Особо это касается ситуаций, в которых могут быть задеты такие индивидуальные особенности как возраст, пол, расовая и национальная принадлежность, вероисповедания, сексуальная ориентация, физическое или психическое расстройство, язык и социоэкономический статус.

2.05. Интерпретация данных.

При интерпретации данных, в том числе и при автоматизированных интерпретациях, психологи стараются учитывать все факторы, как связанные с инструментарием, так и с испытуемыми, которые могут повлиять на психологическое заключение или достоверность интерпретаций Психологи отмечают любые значимые факторы, которые влияют на достоверность или ограничения интерпретации

2.06. Неквалифицированное пользование психологическим инструментарием

Психологи не допускают неквалифицированного использования психологического инструментария

2.07. Недостоверные тесты и устаревшие тестовые нормы.

а) Психологи не строят оценки, рекомендации и заключения на тестовых нормах или данных, устаревших к моменту решения поставленной задачи

б) Точно так же, психологи не строят своих суждений на тестах или измерениях, недостоверных для решения поставленной задачи

2.08. Создание тестовых оценок и интерпретаций

а) Психологи, распространяющие психологический инструментарий среди других профессионалов, должны точно указать цели, нормы, валидность, достоверность, применимость процедур и необходимую квалификацию для пользования данным инструментарием

б) Психологи несут ответственность за правильное применение и интерпретацию инструментария, независимо от того, проводили подсчет и интерпретацию они сами или это делалось другими

2.09. Объяснение полученных результатов Результаты обследования должны быть объяснены клиентам на доступном им уровне независимо от того, проводилось исследование психологом, ассистентом или в автоматическом режиме.

2.10. Обеспечение безопасности психологического инструментария

Психологи делают все возможное для сохранения целостности и безопасности психологического инструментария в соответствии с законом, взятыми обязательствами и стандартами данного Этического Кодекса

3. Реклама и другие публичные выступления

3.01. Определение публичных выступлений Психологи руководствуются этим Этическим Кодексом в публичных выступлениях, связанных с профессиональными службами, продуктами и публикациями в области психологии Публичные выступления не ограничиваются только платной или бесплатной рекламой, они также включают в себя брошюры, газетные и научные статьи, резюме или интервью в газетах.

3.02. Высказывания со слов психологов

а) Психологи несут профессиональную ответственность за высказывания на психологические темы, сделанные с их слов другими.

б) Более того, психологи делают все возможное для предотвращения неконтролируемых с их стороны неверных или ложных высказываний о психологической практике и профессиональной или научной деятельности

в) Если психологам становится известно о ложных высказываниях об их работе, они должны сделать все возможное, чтобы исправить такие высказывания.

г) Психологи не компенсируют средствам массовой информации исправление ошибок в освещении психологической деятельности.

д) Платная реклама психологической деятельности должна восприниматься именно в контексте этой рекламы

3.03. Избегание ложных или неверных утверждений.

а) Психологи в публичных выступлениях не говорят неправду;

не пользуются непроверенной информацией, не вводят людей в заблуждение относительно своей специальности. В качестве примера этого стандарта, но не его ограничения, психологи публично не делают ложных и неверных высказываний относительно: 1) своего образования, опыта и компетентности; 2) своих научных степеней; 3) своей профессиональной вовлеченности в ту или иную деятельность; 4) своих публикаций и исследовательских успехов.

б) Для подтверждения своего профессионализма психологи используют только те документы, которые официально признаются государством и психологическим сообществом в качестве свидетельства об имеющейся квалификации (в этом пункте следует уточнить, какая психологическая квалификация признается Ассоциацией тренинга и психотерапии).

3.04. Выступления в средствах массовой информации. При выступлениях в средствах массовой информации психологи должны быть уверены, что: 1) высказанные ими суждения действительно основаны на соответствующей психологической литературе и практике; 2) сделанные высказывания соответствуют данному Этическому Кодексу; 3) адресаты информации (ее реципиенты) не почувствуют, что сделанные суждения задевают лично их.

3.05. Свидетельства.

Психологи не используют свидетельств, взятых из текущей работы с клиентами или пациентами или другими людьми, которые в силу обстоятельств находятся под влиянием психологов.

4. Терапия

4.01. Установление отношений.

а) При установлении терапевтических отношений между психологом и клиентом или пациентом необходимо как можно раньше обсудить то, что будет происходить во время терапии, как будут соблюдаться конфиденциальность и как будут решаться финансовые вопросы.

б) Если в работе психолога участвует супервизор, то этот факт оговаривается в предыдущем обсуждении с указанием фамилии, имени и отчества супервизора, если он несет ответственность за данный случай.

в) Если терапевтом является студент-интерн, то клиент также ставится об этом в известность.

г) Психологи предпринимают все, что в их силах, чтобы ответить на все вопросы клиентов о предстоящей терапии во избежание какого-либо непонимания.

4.02. Осознанное согласие на терапию

а) Психологи получают приемлемое осознанное согласие на терапию или подобные процедуры, пользуясь понятным для участников языком. Содержание даваемого согласия будет зависеть от многих обстоятельств; однако осознанное согласие в общем виде отражает, что личность (1) способна дать согласие, (2) получила значимую информацию относительно всех процедур, (3) дала свое согласие без постороннего нажима на основе свободного волеизъявления и (4) данное согласие правильно оформлено.

б) В тех случаях, когда личность официально не может дать осознанное согласие, психологи получают осознанное разрешение от людей, несущих ответственность за недееспособных.

в) Дополнительно психологи (1) информируют недееспособных о проводимых вмешательствах в соответствии с психологическими способностями личности, (2) стараются получить их одобрение и (3) учитывают личностные пристрастия и интересы.

4.03. Взаимоотношения с парой и с семьей.

а) В тех случаях, когда психологи соглашаются оказывать услуги сразу нескольким людям, между которыми существуют определенные отношения (например, муж и жена, родители и дети), психологи с самого начала стараются прояснить: (1) кто из индивидов является клиентом или пациентом и (2) какие отношения будут у психолога с каждым из индивидов. Это прояснение включает роль психолога и возможное использование предлагаемых услуг и информации.

б) Как только психолог сталкивается с выполнением потенциально противоречивых ролей (например, семейного консультанта мужа и жены и свидетеля одной стороны на бракоразводном процессе), он должен сделать приемлемый выбор в этих ролях.

4.04. Осуществление психологической работы с пациентами, курируемыми другими.

При принятии решений об оказании услуг тем, кто уже получает поддержку в отношении психического здоровья, психологи тщательно взвешивают лечебные вопросы и влияние их на благополучие клиента или пациента. Психологи обсуждают эти проблемы с пациентами или клиентами, или с теми, кто официально представляет их права, для того, чтобы уменьшить риск непонимания или конфликта с теми, кто уже оказывает терапевтические услуги, и для того, чтобы не нарушить терапевтического процесса.

4.05. Сексуальная близость с актуальными клиентами или пациентами.

Психологи не вступают в сексуальные контакты с пациентами или клиентами, которые проходят у них психотерапию.

4.06. Терапия бывших сексуальных партнеров. Психологи не берут к себе в качестве пациентов или клиентов людей, с которыми они находились в сексуальных отношениях.

4.07. Сексуальная близость с бывшими пациентами.

а) Психологи не могут вступать в сексуальные отношения со своими бывшими пациентами или клиентами раньше чем через два года после завершения или прерывания профессиональных услуг.

б) Поскольку сексуальная близость с бывшими пациентами или клиентами очень часто наносит им вред и поскольку такие отношений подрывают общественное доверие к профессии психолога, что, в свою очередь, снижает в обществе обращаемость за необходимой помощью психологам не следует вступать в сексуальные отношения с бывшими пациентами или клиентами даже после двухлетнего перерыва, кроме особо необычных ситуаций. Психологи, которые тем не менее совершают подобные действия после двухлетнего срока с момента окончания терапии, должны приоткрыть завесу над их отношениями и доказать, что это не является эксплуатацией пациента. Такое обоснование должно включать в себя: (1) время, прошедшее после окончания терапии, (2) содержание и продолжительность терапии, (3) обстоятельства окончания терапии, (4) личную историю пациента или клиента, (5) актуальный психический статус пациента или клиента, (6) меры, предпринятые для предотвращения таких отношений, (7) указание всех утверждений или действий терапевта во время проведения психотерапии, которые предполагали или открывали возможность для установления сексуальных или романтических (любовных) интимных отношений с клиентом или пациентом после окончания терапии.

4.08. Прерывание психологической помощи.

а) Психологи планируют возможность продолжения психотерапии их пациентами или клиентами в случаях неожиданного прекращения их услуг, вызванных болезнью, смертью психолога, потерей его работоспособности, переездом клиента или его финансовыми ограничениями.

б) Если отношения между пациентом или клиентом и психологом определяются контрактом или договором о найме, психологи предпринимают меры для обеспечения пациентов или клиентов помощью на случай окончания контракта или договора.

4.09. Окончание профессиональных отношений а) Психологи не бросают клиентов или пациентов.

б) Психологи прекращают свое вмешательство, когда становится ясно, что пациент или клиент не нуждается больше

в услугах психолога, дальнейшая терапия не идет на пользу, продолжение терапии может принести вред.

в) Перед прекращением терапии психолог обсуждает настоящие нужды клиента и проводит соответствующую подготовку по прекращению терапии или предпринимает усилия по передаче клиента другим специалистам

5. *Права на внутренний мир и конфиденциальность.* Данная группа правил относится к профессиональной и научной деятельности всех психологов.

5.01. Обсуждение ограничений конфиденциальности.

а) Психологи обсуждают с людьми или организациями, с которыми они устанавливают профессиональные или научные отношения (сюда включаются, насколько возможно, меньшинства или их представители), (1) необходимые ограничения конфиденциальности, включая ограничения, применимые к групповой, супружеской и семейной терапии или организационному консультированию, и (2) возможное использование информации, полученной во время работы.

б) Обсуждение вопросов конфиденциальности должно проходить на самых ранних этапах психологической работы.

в) Полученная с согласия клиента или пациента электронная запись интервью охраняется от использования клиентами и пациентами.

5.02. Сохранение конфиденциальности Главной обязанностью психологов является сохранение права на конфиденциальность всех тех, с кем психологам приходится работать.

5.03. Минимизация вторжения во внутренний мир клиента или пациента.

а) Для предотвращения вторжения во внутренний мир клиента или пациента психологи в письменные и устные отчеты, заключения и т. п. включают только информацию, ради которой и осуществлялось общение.

б) Психологи обсуждают конфиденциальную информацию, полученную от пациентов в клинике или при консультациях, или оценивают данные о пациентах, об индивидуальных или групповых клиентах, студентах, участниках экспериментов, супервизорах или наставниках только в

соответствии с научными или практическими задачами и только с людьми, которые ясно представляют границы обсуждения.

5.04. Обеспечение сохранности и неприкосновенности собранной информации.

Психологи несут ответственность за необходимый уровень конфиденциальности при сборе, обработке, переносе и сохранении письменной, автоматизированной или существующей в ином виде информации. Психологи сохраняют и используют собранную ими информацию в соответствии с законом и с данным Этическим Кодексом.

5.05. Разглашение информации.

а) Психологи раскрывают конфиденциальную информацию без согласия индивида только в случаях, обязывающих законом или разрешенных законом для достижения важных целей, как (1) обеспечение необходимой профессиональной помощи пациентам или клиентам, (2) проведение требующихся профессиональных консультаций. (3) защита пациента или клиента от нанесения вреда

б) Психологи также могут разглашать конфиденциальную информацию при наличии соответствующего разрешения от пациента или клиента.

5.06. Консультации.

При консультации с коллегами психологи не делятся конфиденциальной информацией, которая могла бы привести к идентификации пациента, клиента, участника эксперимента или других людей, с которыми у психолога были конфиденциальные отношения, за исключением случаев, когда на разглашение конфиденциальной информации было получено разрешение или разглашение не возбранялось. Психологи предоставляют только ту информацию, которая необходима для проведения консультации.

5.07. Конфиденциальная информация в базе данных.

а) При введении конфиденциальной информации, не согласованной с реципиентами психологических услуг, в базу данных или в систему записей, которые доступны людям, психологи должны использовать кодирование или другие технические приемы для предотвращения вторжения в личные данные.

б) Предоставляя для проверки протоколы обследований третьим лицам, психолог должен позаботиться о том, чтобы в них отсутствовала информация, позволяющая идентифицировать участников обследований.

в) Если невозможно стереть идентифицирующую участников информацию, психолог должен получить от идентифицируемых участников разрешение на предоставление этой информации третьим лицам.

5.08. Использование конфиденциальной информации в дидактических или иных целях.

а) В своих публикациях, лекциях или других публичных выступлениях психологи не разглашают конфиденциальную информацию, которая может быть идентифицирована в отношении предоставивших ее лиц или организаций, если только на это не было получено письменное или иное законное согласие заинтересованных сторон.

б) При научном или профессиональном обсуждении психологи должны настолько изменить конфиденциальную информацию об обсуждаемых лицах или организациях, чтобы они не могли быть идентифицированы третьими лицами и чтобы обсуждение не нанесло им вреда, если они узнают сами себя.

5.09. Защита записей и данных.

Психолог должен быть заранее готов к защите конфиденциальной информации на случай собственной потери работоспособности или смерти, и в случае изъятия или исчезновения записей и данных.

5.10. Право на записи и данные.

Право на записи и данные определяется законом и по соглашению сторон. Психологи должны делать все возможное, чтобы полученные данные принесли как можно больше пользы пациентам, или клиентам, участникам обследований и вообще как можно более широкому кругу людей.

6. Обучение, тренинг, супервизорство. исследования и публикации

6.01. Создание образовательных и тренинговых программ. Психологи, отвечающие за образовательные и тренинговые программы, должны быть уверены, что программы правильно построены, в них использован весь необходимый мате-

риал, и они соответствуют требованиям лицензирования, сертификации и другим целям проведения программы.

6.02. Описание образовательных и тренинговых программ. Психологи несут ответственность за образовательные и тренинговые программы, которые они проводят. Проводимые программы должны в своем описании содержать цели, задачи и способы успешного воплощения этих программ, Информация об этих программах должна быть доступна всем заинтересованным сторонам.

6.03. Достоверность и объективность в обучении

а) При проведении обучения или тренинга психологи предоставляют обучающимся достоверную Информацию

б) Занимаясь обучением или тренингом, психологи осознают свою власть над обучающимися и делают все возможное, чтобы избежать негативных воздействий на них

6.04. Ограничения в обучении.

Психологи не обучают использованию методик и других процедур, требующих специальной подготовки, лицензии или экспертизы, лиц, не имеющих этих оснований Сюда входят гипноз, биологическая обратная связь и проективные методики.

6.05. Оценивание студентов и осуществление супервизорства

а) В учебных и супервизорских отношениях психологи устанавливают необходимую обратную связь со студентами и супервизируемыми.

б) Психологи оценивают студентов и супервизируемых на основе их реальных достижений в соответствии с установленными программой требованиями.

6.06. Планирование исследования.

а) Психологи разрабатывают и проводят исследование и отчитываются за него в соответствии с научными и этическими стандартами.

б) Психологи планируют исследование таким образом, чтобы сократить до минимума получение неверных результатов.

в) Планируя исследование, психологи решают этические вопросы в соответствии с Этическим Кодексом. В тех случаях, когда этические вопросы трудно разрешимы психологи

ищут решение а консультациях с общественной комиссией Ассоциации, коллегами или иным приемлемым способом.

г) Планируя исследование, психологи делают все возможное по защите прав и благополучия людей, участвующих в исследовании, и других лиц, связанных с исследованием, а если исследование включает в себя эксперименты на животных, то также заботятся и о них.

6.07. Ответственность.

а) Проводя исследование, психологи проявляют повышенное внимание и уважение' к индивидуальности и благополучию участников.

б) Психологи несут ответственность за этические моменты исследования, независимо от того, проводят ли они его сами или оно идет под их руководством.

в) Исследователи и ассистенты имеют право предлагать только те задания, к проведению которых они подготовлены.

г) При подготовке и проведении исследования психологи особое внимание обращают на защиту тех, чьи права могут быть каким-либо образом ущемлены в ходе исследования.

6.08. Соответствие закону и стандартам. Психологи планируют и проводят исследование в соответствии с действующим законодательством и профессиональными требованиями к проведению исследований» обращая особое, внимание на соблюдение требований отношении людей и животных.

6.09. Разрешение на исследование.

Любое проводимое исследование должно пройти утверждение в профессиональной организации, готовой взять на себя ответственность за проводимые работы. Для получения разрешения на исследование психологи должны представить всю требующуюся от них информацию. Психологи должны проводить исследование в соответствии с утвержденным протоколом.

6.10. Исследовательская ответственность.

До проведения исследования (за исключением случаев, когда исследование состоит только из анонимных серий, открытых наблюдений или схожих экспериментов психологи достигают взаимопонимания с участниками о сути исследования и ответственности всех заинтересованных сторон.

6.11. Осознанное согласие на исследование.

а) Для получения осознанного согласия участников на исследование психологи используют понятную участникам терминологию и доступный их пониманию язык,

б) Понятным участникам языком психолога объясняют им содержание исследования, право участников в любой момент выйти из исследования и нарушите договоренность, отсутствие каких-либо санкций за выход из исследования; Психологи предупреждают участников обо всем, что может повлиять на их решение и объясняют все то что может интересовать возможных участников.

в) Когда в исследовании принимают участие студенты или подчиненные, психологи должны предпринять специальные меры к защите предполагаемых участников от возможных санкций против них за отказ участвовать или за выход из исследования.

г) В случаях, когда участие в исследовании является необходимой частью учебной программы или курса, предполагаемые участники должны иметь возможность выбора другой эквивалентной деятельности.

д) Даже тем людям, которые официально неспособны дать осознанное согласие, психологи обязаны (1) предоставить достаточное объяснение того, что с ними будет происходить при исследовании, (2) получить от них приемлемое согласие, (3) получить соответствующее разрешение от лиц или учреждений, осуществляющих опеку.

6.12. Ситуации, не требующие осознанного согласия. Принятие решения о том, что в данном исследовании не требуется осознанное согласие (как, например, при использовании анонимных опросников), требует от психологов обоснования на основе существующих положений и, в случае необходимости, проведения консультаций с коллегами.

6.13. Осознанное согласие при видеозаписи или фотографировании. При использовании в исследовании видеозаписи или иных форм записи, позволяющих идентифицировать участников, психологи должны получить на это согласие участников.

6.14. Возможности в привлечении участников исследования.

а) Предлагая участникам исследования в качестве вознаграждения те или иные профессиональные услуги, психологи обязаны объяснить содержание этих услуг, возможный риск от их использования и другие ограничения.

б) Для привлечения участников психологи не должны предлагать такую плату или иные стимулы, которые бы вынудили людей к участию в исследовании.

6.15. Искажение информации об исследовании.

а) Психологи не проводят исследований, построенных на неправде, за исключением случаев, когда использование обмана необходимо в научных, образовательных или прикладных целях и когда психологи могут обосновать, что иные альтернативные процедуры не могут привести к намеренным целям.

б) Психологи не имеют права дезинформировать участников о таких важных аспектах исследования, которые могут повлиять на их решение об участии, как физический риск, дискомфорт или неприятный эмоциональный опыт.

в) Все недомолвки или обманы, включенные в замысел исследования, должны быть раскрыты участникам не Позднее окончания исследования.

6.16. Использование данных.

Психологи информируют участников исследований о дальнейшем использовании идентифицирующей их информации и о возможности предотвращения несанкционированного использования этой информации.

6.17. Ограничение вмешательства

Проводя исследование, психологи взаимодействуют с участниками или источниками данных только в рамках, необходимых замыслом исследования, и в соответствии с ролями психологов как научных сотрудников.

6.18. Обеспечение участников информацией об исследовании.

а) Психологи обеспечивают участникам возможность получения всей необходимой им информации о замысле, результатах и выводах исследования, а также помогают исправить те неверные представления об исследовании, которые у них имеются.

б) Если научные или гуманистические причины не позволяют предоставить участникам необходимую им информацию, психологи делают все возможное, чтобы снизить нежелательные последствия таких ограничений.

6.19. Поощрение участников исследования. Психологи делают все возможное для поощрения участников исследования и улучшения их благополучия.

6.20. Использование в исследовании животных и забота о них. а) К исследованиям над животными допускаются психологи, прошедшие подготовку по проведению исследований и обращению с лабораторными животными.

б) Проводя исследования над животными, психологи обеспечивают им гуманное обращение.

в) Психологи осуществляют наблюдение за всеми процедурами над животными и несут ответственность за их здоровье, комфорт и гуманное обращение с ними.

г) Психологи отвечают за то, чтобы все, находящиеся под их наблюдением и имеющие дело с животными, прошли инструктаж по использованию исследовательских методов и уходу за соответствующими видами животных.

д) Процедуры, вызывающие у животных боль, стресс или депривацию, могут быть использованы только после того, как будут представлены убедительные основания, что альтернативные процедуры невозможны и что цели исследования имеют важное научное, образовательное или прикладное значение.

е) Хирургические вмешательства должны проводиться только при соответствующей анестезии, способами, не допускающими инфицирования и минимизирующими болевые ощущения, как во время, так и после вмешательства.

ж) Если во время исследования жизнь животного должна будет прекратиться, то это должно произойти быстро и безболезненно.

6.21. Сообщение результатов.

а) Психологи не выдумывают и не фабрикуют данные и не фальсифицируют результаты в своих публикациях.

б) При обнаружении ошибок в уже опубликованных материалах психологи делают все возможное для их исправления.

6.22. Плагиат.

Психологи не выдают части или составляющие чужих работ за свои собственные, даже если эти работы или источники данных ими процитированы.

6.23. Авторские права.

а) Психологи несут ответственность, включая авторские права, только за работу, которую они реально делали или в которой принимали участие.

б) Основное авторство и соавторство отражают реальный научный или профессиональный вклад участников независимо от их статуса. Только формальная начальственная роль не дает право на соавторство. Небольшой вклад в исследование или в написание отмечается благодарностями либо в сносках, либо во введении.

в) Студенты могут быть указаны в качестве основных авторов в тех случаях, когда статья нескольких авторов строится на студенческой работе.

6.24. Вторичная публикация данных.

Психологи не публикуют, как оригинальные, данные, которые уже были опубликованы. Психологи могут публиковать уже опубликованные данные, только сопровождая их соответствующими пояснениями.

6.25. Обмен данными.

После опубликования результатов исследования психологи не имеют права скрывать данные, на которых построены их заключения, от других компетентных профессионалов, занимающихся близкими проблемами или желающих перепроверить выводы, повторив анализ. При использовании данных другими должна быть обеспечена конфиденциальность участников. Авторские права на данные принадлежат собравшей их стороне.

6.26. Профессиональное рецензирование. Психологи, рецензирующие материалы, представленные к публикации, на грант или в других целях, уважают конфиденциальность и авторские права тех, чьи материалы они рецензируют.

7. Непрофессиональная общественная деятельность

7.01. Профессионализм.

Психологи, осуществляющие внепрофессиональные функции, как, например, оценивание, интервьюирование,

консультирование, написание отчетов или проведение свидетельской экспертизы, должны согласовывать свои действия с данным Кодексом в той степени, насколько он приложим к этим видам непрофессиональной деятельности. В дополнение к этому психологи основывают свою непрофессиональную деятельность на соответствующем знании и компетентности в тех областях, в которых они работают, включая специальные знания о тех популяциях, с которыми они работают.

8. Решение этических вопросов

8.01. Знание Этического Кодекса Психолога. Психологи должны быть знакомы с данным Кодексом и другими материалами, затрагивающими этические вопросы, и представлять применимость этих норм к психологической работе. Незнание, непонимание или заблуждение относительно этических норм не может быть оправданием неэтичного поведения.

8.02. Возникновение этических вопросов. В тех случаях, когда психолог самостоятельно не может разрешить этические вопросы в конкретной ситуации или серии действий на основе Этического Кодекса, психолог обычно консультируется с другими психологами¹, более искушенными в этических вопросах, или с психологическими общественными объединениями или государственными организациями с целью получить правильный ответ.

8.03. Противоречия между этическими нормами и служебными обязанностями

Если служебные обязанности психолога входят в противоречие с данным Этическим Кодексом, психолог как можно раньше старается уяснить суть противоречия и устранить его в наибольшем соответствии с данным Кодексом.

8.04. Неформальное устранение этических нарушений. В тех случаях, когда психологи узнают об этических нарушениях другого психолога, они обращают на это его внимание, если это может способствовать неформальному приемлемому разрешению ситуации и при этом не будут нарушены права на конфиденциальность.

8.05. Сообщение об этических нарушениях. Если этическое нарушение не может быть устранено неформальным

путем в соответствии со Стандартом 8.04, или оно не было устранено в приемлемой форме, психологи предпринимают дальнейшие действия по устранению нарушения, если только их действия не будут противоречить правам конфиденциальности, которые можно разрешить.

8.06. Сотрудничество в решении этических вопросов.

В решении этических вопросов психологи сотрудничают с Ассоциацией тренинга и психотерапии или с другими государственными или общественными объединениями психологов, к которым они относятся. Отказ от сотрудничества сам по себе является этическим нарушением.

8.07. Необоснованные претензии.

Психологи не допускают разбирательств этических претензий, которые недостаточно обоснованы, поданы анонимно или преследуют цель дискредитации психолога, а не защиты общественных прав.