

В. Э. Пахальян

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ



Практическая психология и консультирование

**Консультирование в практической
психологии образования**

Консультирование в общеобразовательной школе

**Консультирование в учреждениях
для особенных детей**

 **ПИТЕР®**



УЧЕБНОЕ

ПОСОБИЕ

В. Э. Пахальян

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ

2340

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



Издательская программа

300 лучших учебников для высшей школы

осуществляется при поддержке Министерства образования РФ

 **ПИТЕР®**

**Москва · Санкт-Петербург · Нижний Новгород · Воронеж
Ростов-на-Дону · Екатеринбург · Самара · Новосибирск
Киев · Харьков · Минск**

2006

ББК 88.48я7
УДК 615.851(075)
П21

Рецензенты:

Асмолов А. Г., доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
Дубровина И. В., доктор психологических наук, профессор,
действительный член РАО

Пахальян В. Э.

П21 Психологическое консультирование: Учебное пособие. — СПб.:
Лидер, 2006. — 256 с.: ил.

ISBN 5-469-01389-8

В учебном пособии представлены разнообразные материалы, которые могут помочь начинающему практическому психологу понять сущность психологического консультирования как одного из важнейших видов работы и специфику его использования в разных условиях. Книгу отличает от аналогичных изданий то, что в ней показана не только основная проблематика консультирования как вида психологической практики, но и особенности ее реализации в практической психологии образования, специфика личностно-ориентированного психологического консультирования субъектов образовательной среды. В этом издании также предложены возможные способы организации и проведения учебных занятий, направленных на понимание сущности личностно-ориентированного психологического консультирования. В приложении читатель имеет возможность познакомиться с фрагментами работ, которые стали классикой зарубежной и отечественной теории и практики психологического консультирования. Книга предназначена, в первую очередь, молодым специалистам, начинающим преподавателям. Материалы пособия также могут быть полезны студентам факультетов психологии, слушателям системы подготовки кадров и повышения квалификации.

ББК 88.48я7
УДК 615.851(075)

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

Оглавление

Введение	5
----------------	---

Часть I

Консультирование и практическая психология

Глава 1. Основные теоретические проблемы практической психологии ...	10
§ 1. Проблема соотношения науки и практики в психологии	10
§ 2. Основные виды работы психолога и консультирование	17
§ 3. Консультирование в современной психологической практике	20
§ 4. Условия и критерии эффективности консультирования	34
Вопросы для самопроверки	49
Литература для самостоятельной работы	49
Глава 2. Консультативная деятельность в системе Службы практической психологии образования	52
§ 1. Образовательная среда и психологическая безопасность ребенка	52
§ 2. Консультирование в структуре деятельности Службы практической психологии образования в России	58
§ 3. Организация консультативной работы в Службе практической психологии образования	73
Вопросы для самопроверки	76
Литература для самостоятельной работы	77
Глава 3. Особенности психологического консультирования в образовательных средах разного типа	78
§ 1. Психологическое консультирование в учреждениях образования разного типа	78
§ 2. Консультирование лиц, несущих ответственность за ребенка	128
Вопросы для самопроверки	134
Литература для самостоятельной работы	135

Часть II

Организация и проведение занятий учебного курса

«Личностно-ориентированное консультирование в образовании»

Глава 1. Методологические и организационные основания	138
§ 1. Общие вопросы организации и проведения занятий	138
§ 2. Лекции в системе занятий учебного курса «Личностно-ориентированное консультирование в образовании»	143
§ 3. Подбор материалов для лекций по проблемам организации и проведения консультирования в практике психологической службы образования	152
Глава 2. Организация и проведение практических занятий в системе занятий учебного курса «Личностно-ориентированное консультирование в образовании»	164
§ 1. Семинары и практические занятия в учебном курсе «Личностно-ориентированное консультирование в образовании»	164
§ 2. Практикум в системе занятий учебного курса «Личностно- ориентированное консультирование в образовании»	174
Заключение	180
Библиография	183
Приложения	193
Приложение 1. Подходы к определению сущности и основного содержания консультирования	194
Приложение 2. Стадии (этапы) консультативного процесса	202
Приложение 3. Эффективность консультирования	204
Приложение 4. Особенности психологического консультирования подростков-инвалидов	208
Приложение 5. Этические аспекты в профессиональной деятельности консультанта	210
Приложение 6. Примеры учебных программ и фрагменты содержания основных занятий	230
Приложение 7. Способы организации консультационного процесса ...	244
Приложение 8. Примеры превентивной консультативной встречи	251

Введение

Профессия психолога — одна из самых «молодых» специальностей, активно вошедшая в нашу жизнь на волне гуманизации общественной жизни. В сегодняшней России эта профессия 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.

Сегодня большинство специалистов отмечают, что первоочередная функция практического психолога — помочь человеку обрести внутреннее благополучие. 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 достаточно распространенным и востребованным является консультирование. Популярность и эффективность данного вида профессиональной деятельности связана, прежде всего, с его доступностью, отсутствием каких-либо специальных требований к клиенту, одинаковыми возможностями для каждого. Но за внешней доступностью и неприхотливостью требований к его организации, процедуре скрыты:

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

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

Проблемы консультирования здесь представлены в контексте таких общих понятий, как «психологическое благополучие» и «психологическое здоровье». При этом значительная 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 более 15 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 практических психологов, позволяющей им эффективно организовывать и проводить психологическое

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

консультирование. Данная цель реализуется через решение ряда задач, которые направлены на то, чтобы помочь будущему специалисту понять, открыть и «присвоить» знания:

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

Соответственно выстроена и структура данного пособия. В его первой части «Консультирование и практическая психология» 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 второй части помогут начинающему специалисту организовать и провести учебные занятия по предмету «Личностно-ориентированное консультирование в образовании». Здесь в центре внимания поставлены вопросы организации и проведения всех видов занятий (лекции, семинары, практикумы и др.). В приложении 6 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 ограниченность 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

Консультирование и практическая психология

Основные теоретические проблемы практической психологии

Консультативная деятельность в системе Службы практической психологии образования

Особенности психологического консультирования в образовательных средах разного типа

Глава 1

Основные теоретические проблемы практической психологии

§ 1. Проблема соотношения науки и практики в психологии

Не секрет, что проблема отношений науки и практики возникла не вчера и существует не только в психологии. В контексте задач данного пособия эта проблема проявляется в 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 вопросы, аналогичные тем, что относят к общему пониманию сути консультирования.

В последние десятилетия в отечественной психологии происходят именно такие изменения, которые связаны с интенсивным развитием

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

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 вперед (Забродин Ю. М., 1980, 1984; Психологическая служба в школе (круглый стол), 1979, 1982).

Не удивительно, что практическая психология России стала активно развиваться в образовании, так как 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 учреждении (Дубровина И. В., 1991, 1995).

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 проведение 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 механизмов 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, методис-

ты, 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 (Дубровина И. В., 1991, 1995, 2004).

Опыт работы в этом направлении привел к выводу о том, что содержание работы практического психолога в условиях образовательного пространства является важной частью психологии развития, а целью деятельности психолога-практика является психологическое здоровье личности (Практическая психология образования, 2004, с. 32–33).

В других работах этого периода также обращалось внимание на проблемы взаимоотношений психологической науки и практики.

1. В частности, 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., 1995, с. 7).

2. Примерно в то же время 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 XX столетия «...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 ингредиентом, 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» (Васильюк Ф. Е., 1992, 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. Психологическая практика и психологическая наука живут параллельной жизнью как две личности 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 “звез-

дах" психологической практики), разные системы образования и экономического существования в социуме, непересекающиеся круги общения с западными коллегами» (Васильюк Ф. Е., 1996, с. 25–26).

Выход из сложившейся ситуации, по мнению автора, 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) (Васильюк Ф. Е., 1992, с. 20–21; 1996, с. 32–33).

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.

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 предполагалось (Берулава Г. А., 2003; Битянова М. Р., 2004; Дубровина И. В., 2004; Пахальян В. Э., 2002; Сартан М., 2002; Степанова М. А., 2004 и др.).

В частности, М. Р. Битянова, анализируя трудности взаимодействия психолога и других специалистов, пришедших в школу в последние де-

сятилетия, 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 жизнь (Битянова М. Р., 2004).

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;
- неопределенность целей и предмета Службы практической психологии в системе МО РФ, специфики содержания работы педагога-психолога и его компетенций;
- несоординированность 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» («Все ли спокойно в датском королевстве?», 2004).

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 само-

му себе и участвующим в работе специалистам другого профиля и, главное, сам стиль и тип его профессионального видения реальности (Василюк Ф. Е., 1992).

Особо остановимся на проблеме культурной ответственности специалиста. 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 душе (Василюк Ф. Е., 1992).

В другом контексте видит эту проблему И. В. Дубровина. В частности, она обращает 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 гуманистическими ценностями. К сожалению, говорит она, 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 человека («Все ли спокойно в датском королевстве?», 2004).

Обобщая все вышесказанное в контексте вопроса о целях и предмете профессиональной деятельности психолога, можно сформулировать следующее:

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

§ 2. Основные виды работы психолога и консультирование

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

- 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»:

- 1) диагностическая и коррекционная;
- 2) экспертная и консультативная;
- 3) учебно-воспитательная;
- 4) научно-исследовательская;
- 5) культурно-просветительная.

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

- 1) коррекционно-развивающая;
- 2) преподавательская;
- 3) научно-методическая;
- 4) социально-педагогическая;
- 5) воспитательная;
- 6) культурно-просветительская;
- 7) управленческая.

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 образования 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 связи с тем что в центре нашего внимания находится консультирование, рассмотрим, как это проявляется на определении места, роли и основного содержания данного вида профессиональной деятельности психолога. В стандарте высшего профессионального образования по специальности 020400 «Психология». Квалификация — «Психолог. Преподаватель психологии» мы не найдем такого учебного предмета, как консультирование: он не входит ни в список общепрофессиональных дисциплин, ни в список дисциплин предметной подготовки.

Невероятно, но факт, по одной специальности предмет есть, а вида деятельности нет, а по другой — наоборот. 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.

¹ Приказ № 636 Министерства образования Российской Федерации (от 22.10.99) «Об утверждении Положения о Службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации».

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

- в практической психологии как прикладной отрасли, т. е. в направлении приложения психологических знаний к различным сферам человеческой жизни, деятельности, где они являются востребованными;
- 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 реальные 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.

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

¹ Об этом подробнее см. часть 1, главу 3, § 2.

сообществом, к которому он принадлежит. Эта сторона психологической практики, как правило, отражается в профессиональных этических кодексах¹.

Завершая обсуждение выделенного вопроса, выделим то представление о месте и роли консультирования, которое сформулировано в контексте нашего видения решения проблем практической психологии в образовании (Пахальян В. Э., 1999, 2002, 2003, 2005, 2006). Отметим, 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 прояснить определенные особенности поведения ребенка или группы детей, что, в свою очередь, создает возможности своевременного предупреждения или преодоления неблагоприятных тенденций в состоянии и динамике их психологического здоровья, обеспечения психологического благополучия в развитии личности.

§ 3. Консультирование в современной психологической практике

Во введении мы подчеркнули, что психологическое консультирование 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 консуль-

¹ См., например: приложение 5, п. 8.02.–8.07.

тирование 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 состояние 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:

- а) консультирование как воздействие;
- б) консультирование как взаимодействие.

Сопоставление некоторых конкретных определений дает возможность непосредственно убедиться в этом.

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 // Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсни, А. Ауэрбаха. — СПб., 2003 и др.

1. «Суть психологического консультирования — психологическая помощь психологически здоровым людям в совладании с различного рода внутри- и межличностными затруднениями в процессе специально организованного взаимодействия (беседы)» (Колпачников В. В., 1998, с. 35).
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, самоощущений, появление новых переживаний, планов, открытие новых возможностей» (Психологическое консультирование подростков-инвалидов, 1996, с. 48).

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

- ◆ 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 выступает 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 слу-

чаях (закрытые школы, тюрьмы, клиники) людей специально направляют к психологу даже без их согласия. Установить взаимоприемлемые отношения в этих случаях, конечно, очень трудно» (Айви А. Е. и др., 2000, с. 29–30).

- ◆ Ю. Е. Алешина, 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» (Алешина Ю. Е., 1994, с. 5).
- ◆ 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...» (Психотерапевтическая энциклопедия, 1998, с. 413–414).
- ◆ В пособии «Общая психотерапия» В. Т. Кондрашенко, Д. И. Донского, С. А. Игумнова 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...» (Кондрашенко В. Т., Донской Д. И., Игумнов С. А., 1999, с. 457).

- ◆ В. Ю. Меновицков обращает внимание: «...консультирование от психотерапии отличает отказ от концепции болезни» и для определения сходства и различий (по параметрам «субъект», «объект», «цель») приводит сравнительную таблицу понятий «психотерапия», «психокоррекция», «псевврачебная психотерапия», «психологическое консультирование» (Меновицков В. Ю., 1998, с. 5–7).
- ◆ 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...» (Горностай П. П., Васьковская С. В., 1995, с. 9–11).
- ◆ М. А. Гулина определяет консультирование как: «...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» (Гулина М. А., 2000, с. 37).

Как видно из вышеприведенных примеров, в определении собственно консультирования как вида практики и профессиональной 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.

¹ Картина многообразия точек зрения на консультирование достаточно наглядно представлена в пособии: Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. — М., 1999, с. 7–13.

В контексте целей данного пособия наиболее важным является не само общее представление о консультировании, а его видение в контексте гуманистической парадигмы. Особенности понимания психологического консультирования с позиций человекоцентрированного 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» (Роджерс К., 2000, с. 9).

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 осознание самого себя как в ситуации консультирования, так и других взаимоотношений и на выработку у клиента тенденций к позитивным действиям на основе собственной инициативы (Роджерс К., 2000, с. 25).

Подробно с логикой рассуждений и конкретными аргументами и фактами, приводимыми разными авторами, можно непосредственно

познакомиться, прочитав их работы. Важно подчеркнуть следующее: «Сердцевиной консультирования является “консультативное взаимодействие” между клиентом и консультантом, основанное на “клиент-центрированной” терапии» (Кочюнас Р., 1999, с. 8).

В связи с этим обратим внимание на специфику гуманистического направления в психологии, на своеобразие 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 (психологического анализа и бихевиоризма) (Маслоу А., 1997, с. 18).

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...» (Маслоу А., 1997, с. 29).

Очень наглядно, в сжатом и хорошо структурированном виде сущность этого подхода представлена в одном из пособий (Айви А. Е. и др., 2000, с. 468; см. иллюстрацию на с. 27).

Отечественные специалисты, исследователи гуманистического направления и практики, непосредственно реализующие его в своей деятельности (Анцыферова Л. И., Братченко С. Л., Братусь Б. С., Гаврилова Т. П., Копьев А., Кузнецова И. В., Орлов А. Б., Флоренская Т. А. 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.» (Братусь Б. С., 1990, с. 13).

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

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 конструкты	Мнение, которое человек имеет о себе (самооценка), определяет его способ видения мира. Конгруэнтность реального Я — идеального Я — желаемая цель, так как рассматривается как определение психического здоровья. Влиянию 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 роджерсианской терапии терапевт больше делится собственным опытом и чаще вступает в конфронтацию с клиентом
Предупреждение	Требуется 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

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...» (Орлов А. Б., 1995, с. 14).

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, человекоцентрированным подходом к ребенку (*с ребенком — к ценностям общества*)» (Орлов А. Б., 1995, с. 113).

Философия и психология гуманизма реализуют себя в конкретных подходах, в работе психолога-практика, консультанта. Наиболее заметно это в описаниях специфики практической работы в трудах К. Роджерса (Роджерс К., 2001, с. 50).

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.

Обозначение этого вида работы как «личностно-ориентированного» связано, прежде всего, с тем, что в таком названии наиболее точно выражается специфика его применения, фиксируется основной предмет профессионального внимания — личность. Опираясь на отечественную традицию применения данного понятия, в термине «личностно-ориентированное психологическое консультирование» выделяется как определенный уровень психической организации, «психического аппарата», так и соответственно конкретные возможности человека («психологические ресурсы»), обратившегося за помощью к психологу (Братусь Б. С., 1988, с. 71).

При определении названия данного вида работы как «личностно-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. Этим 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» (Братусь Б. С. 1997, с. 3).

¹ Подробнее об этом см.: Пахальян В. Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 1. Методология и организация. — М., 2003.

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;
- психологическую безопасность;
- анонимность;
- активность;
- разграничение личных и профессиональных отношений.

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

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 власть.

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» (Роджерс К., 2000, с. 138).

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 консультирования (Алешина Ю. Е., 1994, с. 9–13);
- ◆ гуманизм;
- ◆ реалистичность;
- ◆ системность;
- ◆ вариативность (Психологическое консультирование подростков-инвалидов, 1996, с. 11).

В другом случае речь идет о таком наборе основных принципов:

- ◆ активности личности;
- ◆ ответственности личности;
- ◆ трактовки психологической проблематики как психотехнической по предмету и методу;
- ◆ диалогического характера психотерапевтического взаимодействия;
- ◆ системности в деятельности психолога-консультанта;
- ◆ выделения в проблематике клиента специфики психологической проблематики;
- ◆ обратной связи;
- ◆ деятельного опосредования психологических и социально-психологических образований;

- ◆ символической материализации социально-психологических феноменов;
 - ◆ органического единства интеллектуальных и эмоциональных аспектов психики;
 - ◆ активизации гуманистических ценностей;
 - ◆ принятия или особого соответствующего эмоционального отношения консультанта к клиенту (Бондаренко А. Ф., 2000, с. 199).
-

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.

Опыт консультативной работы, отраженный в разнообразных монографиях, статьях и популярных изданиях, показывает, что одним из важных моментов, обеспечивающих условия продуктивности работы, является **организационная составляющая консультативного приема**. В нее входят *формальные и процессуальные компоненты*. К формальным относят *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 консультирования**. 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 «эклектическую 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 рефлексия. 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 протекания 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» (Алепина Ю. Е., 1994, с. 19).

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;
- ◆ закрепление мотивации и планирование реализации выбранного решения;
- ◆ завершение консультирования с предоставлением пациенту права повторного обращения» (Психотерапевтическая энциклопедия, 1998, с. 414–415).

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» (Психологическое консультирование подростков-инвалидов, 1996, с. 52–53).

4. В. В. Колтачников в своей учебной программе выделяет 4 основных этапа — начальный, этап расспроса клиента, этап оказания психологического воздействия, заключительный этап (Колтачников В. В., 1998, с. 35–36).

5. В. Ю. Меновицков 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 контакта (Меновицков В. Ю., 1998, с. 52–55).

6. А. Ф. Бондаренко 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 опытом (Бондаренко А. Ф., 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!»;
- ◆ выбор 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?» (Айви А. Е. и др., 2000, с. 44).

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

Организация и проведение психологического консультирования могут проходить в специфических условиях. Здесь следует отметить ситуации, требующие специальной подготовки, например, где клиен-

том 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» (Психологическое консультирование подростков-инвалидов, 1996, с. 54).

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

§ 4. 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, сегодня 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 35 000 педагогов-психологов, работающих в учреждениях образования России, сегодня эта цифра уже практически удвоена), 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 консуль-**

танту. Этот вопрос занимает особое место в связи с тем, что предметом анализа является личность специалиста. Условно здесь можно выделить три основные составляющие:

- требования к психологическим особенностям личности консультанта;
- требования к профессиональной подготовке консультанта;
- 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. (Психотерапия, 2000, с. 124–129).

В работе А. В. Махнача, 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. Ролджерс, 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 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 одинаково (Махнач А. В., 2005, с. 86–97).

В то же время ряд авторов требования к консультанту рассматривают как в контексте других тем, так и в качестве отдельной темы, которой придается особое значение¹.

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

В частности, это выглядит следующим образом.

1. А. Ф. Бондаренко 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

¹ См., например, приложение 3.

ограничения. К первым относятся, 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 энергетики и отсутствия или компенсированности невротических потребностей и черт)» (Бондаренко А. Ф. 2000, с. 57–58).

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» (Кочюнас Р., 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» (см., например: Бондаренко А. Ф., 2000, с. 33–40; Кочюнас Р., 1999, с. 22–43; Меновщиков В. Ю., 1998, с. 97–100 и др.).

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» (Колпачников В. В., 1997, с. 18.);
- личная и социальная зрелость как процесс (Shneider K., 1992, р. 71–91).

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 следующие критерии неэффективной работы:

- ◆ психолог не способен быть внимательным, прерывает клиента, пропускает важную информацию;
 - ◆ 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 индивидуальности (Абрамова Г. С., 2000, с. 15).
-

Вопросы требований к профессиональной подготовке рассматриваются и в контексте такой проблемы, как *супервизия* (см., например: Меновщиков В. Ю., 1998, с. 97–98; Психотерапия, с. 522–524 и др.).

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 (см. приложение 3).

Здесь же проблема эффективности консультанта связывается с эффективностью применяемых им методов. В представленной в приложении 3 таблице показана эффективность 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 скрыто 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» (Гулина М. А., 2000, с. 30–31).

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 остов 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» (Кочюнас Р., 1999, с. 27–31).

Рассматривая проблему критериев в контексте основной темы нашей работы, следует выделить именно те требования к консультанту, которые определяются рамками гуманистического подхода в психологии.

В частности, 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 уже упоминалось ранее (при обсуждении вопроса о понятии «психологическое консультирование»), оно 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» (Роджерс К., 2000, с. 25).

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

В частности, авторы пособия «Психологическое консультирование подростков-инвалидов» отмечают, что к консультанту, намеревающемуся работать с детьми-инвалидами, должны предъявляться, как к личностям, 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 (Психологическое консультирование подростков-инвалидов, 1996, с. 56–57).
-

Другая важная сторона проблемы эффективности психологического консультирования — *требования к подготовке специалистов-консультантов*. В настоящее время 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 стандарте подготовки специалиста по специальностям 02040 «Психология», 022700 «Клиническая психология», 031000 «Педагогика и психология» и другие требования к профессиональной подготовке отражены, в частности:

- в содержании основных задач, соответствующих его квалификации, среди которых выделяется следующая: «владеть основными методами... психологического консультирования»;
- 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 031000 как дисциплина предметной подготовки «Психологическое консультирование». Здесь выделены только такие вопросы, как: «Теоретические основы психоконсультирования. Цели и задачи психоконсультирования. Структурные компоненты 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, 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. Среди таких программ выделим те, которые имеют непосредственное отношение к обсуждению проблем специфики личностно-ориентированного консультирования.

1. В. В. Колпачников выделяет в своей авторской программе такой раздел, как «Базовые умения консультанта», в котором перечислены следующие качества:

¹ Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. — М., 2000.

- ♦ «присутствие» и «истинность» в контакте с клиентом;
- ♦ открытость опыту и экспрессивность;
- ♦ критический и интимный уровни взаимодействия;
- ♦ умения и приемы, используемые консультантом на каждом из уровней «шкалы межличностного давления» и др. (Колпачников В. В., 1998, с. 37).

2. *Василук 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» (Василук Ф. Е., 1998, с. 40).

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» (Бейкер К. Г., 1990, с. 59).

В контексте рассмотрения особенностей личностно-ориентированного психологического консультирования выделим точку зрения *К. Роджерса*. В книге «Консультирование и психотерапия» он отмеча-

ет, что, по его мнению, эффективная программа подготовки должна включать в себя:

- 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 наблюдением (Роджерс К., 2000, с. 284).

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. 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 материалам тех работ, в которых рассматриваются *этические проблемы психологической практики в целом*.

К таким работам относится статья Н. С. Пряжникова «Право на ответственность: этические проблемы практической психологии» (Пряжников Н. С., 1999, с. 78–90).

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» (Пряжников Н. С., 1999, с. 86).

Н. С. Пряжников выделяет следующие уровни этических регуляторов деятельности практического психолога:

- ◆ правовой;
- ◆ моральный;
- ◆ нравственный.

В контексте целей нашего пособия важно, что автор подчеркивает следующее: «...смысл нравственного поиска педагога-психолога обнару-

живается все-таки в его непосредственной профессиональной деятельности, в работе с конкретными учащимися (клиентом), классом, родителями, коллегами» (Пряжников Н. С., 1999, с. 79).

Некоторые специалисты органично включают проблему этических требований в контекст общего обсуждения принципов, правил и ограничений в работе консультанта, особенностей его взаимоотношений с клиентом.

В частности, *А. Ф. Бондаренко* 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, добродетельность 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 конфиденциальности, 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 гонорара 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 лишающее 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;
- ◆ на информацию об образовании и квалификации психолога.

Решение о необходимости психологической помощи, как правило, принимает сам клиент» (Бондаренко А. Ф., 2000, с. 39–40).

В ряде пособий этическим проблемам посвящены целые разделы. В частности, это хорошо видно из нижеприведенных примеров.

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 клиентов (Кочюнас Р., 1999, с. 227–233).

2. В учебной программе *В. В. Колтачникова* выделен такой раздел, как «Этические вопросы психологического консультирования», в который включены такие вопросы, как «Права клиента ...» и «Профессиональные и этические обязанности и права консультанта» (Колтачников В. В., 1998, с. 36–37).

3. *Меновицков В. Ю.* рассматривает этические проблемы в главе «Специальные вопросы», приводя в качестве примера этических собственно профессиональные принципы (доброжелательность, ориента-

ция на нормы и ценности клиента и т. п.) (Меновщиков В. Ю., 1998, с. 101–103).

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 психотерапевтов 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» (Айви А. Е. и др., 2000, с. 459–460).

Подробнее с проблематикой этического аспекта в профессиональной деятельности консультанта можно познакомиться как через изучение материалов, представленных в приложении 5 к нашему пособию, так и при непосредственном чтении работ, представленных в рекомендуемом списке литературы.

Обобщая все ранее отмеченное, 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 проявляют себя на каждом этапе развития науки и практики.
2. По мнению отечественных специалистов, 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. Содержание и направленность видов работы 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 всех видов его работы через призму главенства превентивных задач. В таком контексте консультирование — это один из основных видов деятельности практического психолога образования, который в первую очередь заключается в выполнении действий, предупреждающих состояние психологического неблагополучия личности.
5. В арсенале современного практического психолога есть несколько моделей консультирования, построенных на разных методологических основаниях и имеющих собственную уникальную технологию. *Личностно-ориентированное* психологическое консультирование наиболее полно отвечает требованиям сегодняшнего дня и сути *человекоцентрической* (или, если брать условия образования — *детоцентрической*) парадигмы. Оно направлено на совместное с профессиональными воспитателями, родителями или детьми взаимодействие, которое позволяет прояснить определенные особенности поведения ребенка или группы детей, что, в свою очередь, создает возможности своевременного предупреждения или преодоления неблагоприятных тенденций в состоянии и динамике их психологического здоровья, обеспечения психологического благополучия в развитии личности.
6. Работа консультанта-психолога регулируется международными и отечественными нормативно-правовыми актами, общими и частными профессиональными принципами и этическими требованиями.

7. Процесс консультирования предполагает определенный уровень квалификации специалиста, определяемый по различным критериям, и имеет определенную структуру, определяемую как методологическими основаниями, так и специфическими условиями ее проведения.



Вопросы для самопроверки

1. Как проявляется проблема соотношения науки и практики в современной психологии?
2. Как соотносятся понятия «практическая психология» и «психологическая практика»?
3. В чем проявляются предмет и цель профессиональной деятельности психолога?
4. Какое место занимает консультирование среди других видов работы практического психолога?
5. Как понимается сущность психологического консультирования в современной психологии?
6. Какими принципами руководствуется консультант-психолог?
7. В чем проявляются организационные проблемы психологического консультирования?
8. Какова структура консультационного процесса?
9. Какие условия и критерии эффективности консультирования известны в современной психологической практике?
10. Какие требования предъявляются к психологу-консультанту?



Литература для самостоятельной работы

- Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэн-Даунинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. — М., 2000, с. 8–57, 459–460.
- Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. — М., 1994, с. 5–19.
- Асмолов А. Г. XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. 1995. № 1.

- Братусь Б. С.* Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. 1990. № 6.
- Василюк Ф. Е.* От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1.
- Василюк Ф. Е.* Методологический смысл психологического кризиса // Вопросы психологии. 1996. № 6.
- Василюк Ф. Е.* Психотехнический анализ психотерапевтического процесса // Вопросы психологии. 1998. № 6.
- Глэддинг С.* Психологическое консультирование. — СПб., 2002, с. 22–50, 55–60.
- Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. — М., 2000. Специальность 020400 «Психология». Квалификация — психолог, преподаватель психологии; специальность 031000 «Педагогика и психология». Квалификация — педагог-психолог.
- Гулина М. А.* Основы индивидуального психологического консультирования. — СПб., 2000, с. 30–37.
- Дубровина И. В.* Школьная психологическая служба. — М., 1991.
- Забродин Ю. М.* Развитие советской психологии и задачи психологической службы // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 6.
- Колпачников В. В.* Общее введение в индивидуальное психологическое консультирование // Вопросы психологии. 1998. № 6.
- Коттлер Дж., Браун Р.* Психотерапевтическое консультирование. — СПб., 2001, с. 359–384.
- Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования. — М., 1999, с. 8–31, 227–233.
- Меновицков В. Ю.* Введение в психологическое консультирование. — М., 1998, с. 5–7, 101–103.
- Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. — М., 1995, с. 44–72.
- Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — СПб., 2004, с. 30–59, 97–103.
- Пряжников Н. С.* Право на нравственность: этические проблемы практического психолога // Психологическая наука и образование. 1999. № 1.
- Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. — СПб., 2003, с. 317–318.

Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб., 1998, с. 413–415

Психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб., 2000, с. 124–129, 496–525.

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, с. 9–18, 25–26, 283–286.

Розин В. М. Психология: теория и практика. — М., 1998.

Глава 2

Консультативная деятельность в системе Службы практической психологии образования

§ 1. 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.

Для дальнейшего анализа требуется уточнить понятие «образовательная среда». В отечественных сборниках научных трудов, учебных пособиях и монографиях, выпущенных за последние несколько лет, это понятие имеет разные интерпретации.

1. В учебном пособии, 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» (Практическая психология образования, 2004, с. 37).

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.

Догматическая образовательная среда характеризуется тем, что ориентируется на воспитательный идеал пассивной и зависимой личности. *Безмятежная образовательная среда* (среда безмятежного потребле-

пия) 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 (Ясвин В. А., 2000, с. 11).

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. Нередкость для крупных культурных центров — среда потенциально богата, но не насыщена, не сформирован ее ресурсный потенциал (Слободчиков В. И., 1997, 172–176; 1999, с. 21–22).

Опираясь на то, что возникновение и существование образовательной среды обусловлено самими субъектами образования — и как живыми посетителями 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; показатель 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 оптимуму (Слободчиков В. И., 1999, с. 21–22).

4. Все вышеописанное позволило сформулировать следующее понимание образовательной среды: 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* (Пахальян В. Э., 2003, с. 22).

Опираясь на вышеприведенное понимание, можно выделить в качестве одной из важнейших задач Службы практической психологии в системе образования — обеспечение психологической 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, включающем в себя 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 определение 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, обеспечение психологического благополучия в развитии детей, находящихся в условиях определенных образовательных сред. Здесь важно выделить роль постоянно действующего мониторинга образовательной среды. В одной из работ было показано наше понимание этого аспекта работы (Пахальян В. Э., 2003, с. 42–43).

Подчеркнем, что эффективность консультирования в практической психологии образования во многом определяется тем, насколько специалист имеет возможность пользоваться достоверной и надежной информацией не только о 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 составляющей интеллекта дошкольников и в сочетании с программой под ред. М. А. Васильевой дает хороший результат;

4) в целом более оцутимое преобладание НИП над ВИП в 2001 г. по сравнению с 2000 г. напрямую связано с увеличением количества ДОУ, в которых в дополнение 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 процент 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 вдвое превосходит данные в целом по городу, причем процент нематериальных выборов преобладает над материальными (Клюева Т. Н., Илюхина Н. В., 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	• характер непосредственного общения со 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	• степень освоения активной речи; • уровень освоения предметной деятельности; • особенности освоения игровой и продуктивной деятельности; • характерные признаки общения со взрослыми и сверстниками; • уровень овладения собственным телом; • особенности когнитивных процессов; • индивидуально-типологические особенности

Период развития	Значимые характеристики развития
Преддошкольное детство	• 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	• 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	• 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	• 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)	• 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

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, что в качестве критериев психологического благополучия в развитии ребенка могут выступать возрастные показатели значимых для развития ребенка параметров (табл. 1).

§ 2. Консультирование в структуре деятельности Службы практической психологии образования в России

В 70-х годах XX 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 году 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, и это одна из причин положения консультирования как одного из основных видов работы практического психолога в образовании.

В процессе становления и развития психологическая служба образования постоянно сталкивается с рядом серьезных проблем. К их числу относят, прежде всего, 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 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.

Здесь важно обратить внимание на то, что все сегодняшние проблемы развития Службы практической психологии образования во многом обусловлены недооценкой 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.

В главе 1 мы уже отмечали, что проблемы создания и развития психологической службы в отечественной системе образовании исследуются в России с конца 70-х годов группой научных сотрудников Психологического института РАО под руководством члена-корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора И. В. Дубровиной (Дубровина И. В., 1991, 1995, 2004 и др.). Этот многолетний и бескорыстный труд получил высшую оценку и был отмечен первой в нашей стране Премией Президента в области образования (Указ № 986 от 04.09.97).

В последние годы на различных уровнях осуществляются 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 ребенка (Битянова М. Р., 1997; Овчарова Р. В.,

1993; Психолог в детском дошкольном учреждении, 1996; Степанова М. А., 2003; Фридман Л. М., 2000 и др.).

В конце 80-х годов 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*, 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 (Дубровина И. В., 1991, 1995 и др.).

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 определяется 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 работы. 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 прово-

даться 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 профессиональной деятельности ... как процесс, как целостная деятельность...» (Битянова М. Р., 1997, с. 20–25).

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 обучения (Рубцов В. В., 1999, с. 49–58).

В этом пособии мы исходим из того, что психологическая служба образования, а значит, и все ее структурные звенья, отвечают за внутрен-

нее, 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 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. Никак не удастся провести профессиональную границу между социальным педагогом и психологом. А значит, не получается и построить систему сотрудничества. Никак 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 (любим, просто новым) не меняется в принципе. Оно стало даже более агрессивным, чем 10 лет назад» (Битянова М. Р., 2004).

Материалы различных дискуссий, проходивших на научно-практических конференциях и других профессиональных форумах еще в 70–80-х годах XX столетия, 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 вовне или межведомственным Центре, чтобы руководитель организации, в которой в данное время находится ребенок, не мог оказывать влияние на специалиста)¹.

В определенном контексте мы уже обсуждали эту проблему в главе 1, когда речь шла о взаимоотношениях теории и практики. Сравнивая одну позицию с другой, можно заметить, что недостатки каждой из них являются преимуществом противоположной.

¹ 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.

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 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.

Еще десять лет назад предлагались различные варианты решения проблемы статуса и места психолога, среди которых была модель, включающая в себя в качестве структурных элементов две разновидности статуса:

- психолога в конкретном учреждении образования;
- 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 финансировании (Пахальян В. Э., 1995).

В контексте данного обсуждаемого вопроса о методологических основаниях построения Службы практической психологии в образовании 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*, 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. (Битянова М. Р., 1997).

По причинам, уже не раз указанным выше, такое «разночтение» четко прослеживается и при постановке целей, определении 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» (Битянова М. Р., 1997; Психолог в детском дошкольном учреждении, 1996), то в другой подчеркивается, что в рамках психологической службы образования речь не может идти отдельно о диагностике, отдельно о развитии или коррекции (Дубровина И. В., 2004).

Еще одна сторона развития практической психологии в образовании, которая существенно отражается в проблемах консультирования, — это проблема подготовки кадров. В связи с этим возникают ряд вопросов, среди которых можно выделить следующие:

- концептуальные основания создания системы высшего профессионального психологического образования, в том числе и под-

готовки 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 проблемами (Рубцов В. В., 1999, с. 54–58).

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 специалистов, обеспечивающих содержание работы в каждом из них. Самая большая трудность здесь связана с той проблемой, которую мы обозначили в главе 1 — 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, которые 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.

¹ См., например: Психологическая служба в школе. Часть 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.

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.

Изучение особенностей работы молодых специалистов в большинстве случаев приводит к выводу о том, что их профессиональная подготовка внутренне несбалансирована, неравномерна и включает в себя разные уровни общих возможностей как профессионально-аналитической работы, так и конкретных навыков и умений диагностико-коррекционной 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 отвечающими 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. Естественнo, что, говоря о каждой из этих составляющих, мы имеем в виду не замкнутую в себе, а открытую систему.

Проблемы организации и проведения психологического консультирования в образовании хорошо просматриваются в контексте общих вопросов организации и деятельности службы практической психологии образования. В первой главе мы отмечали, что трудно сравнивать зарубежный 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» (Guegga, 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; Whitledge, 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 организации действовали сообща, взаимодействуя и обмениваясь информацией (Keys & Bemak, 1997)» (Глэддинг С., 2002, с. 470–471).

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 предупредяющих и предохраняющих функций.

Отличия в понимании сущности, роли и месте психологического консультирования в отечественной науке и практике достаточно ярко обнаруживаются при сравнении разных концепций (Дубровина И. В., 1991; Битянова М. Р., 1997; Школьные проблемы глазами психолога, 1996 и др.).

Теоретические основания каждого из 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. (Практическая психология образования, 1997, с. 78).

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» (Битянова М. Р., 1997, с. 51).

2. Другая 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...» (Школьные проблемы глазами психолога, 1996, с. 62, 65).

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 относящимися 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 понятия «психотерапия» (Школьные проблемы глазами психолога, 1996, 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 определе-

нии 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. (Я работаю психологом, 1999, с. 11–34).

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. Рассмотрим этот вид работы через призму организационного аспекта деятельности Службы практической психологии образования.

§ 3. Организация консультативной работы в Службе практической психологии образования

Опыт консультативной работы, отраженный в разнообразных монографиях, статьях и популярных изданиях, показывает, что одним из важных моментов, обеспечивающих условия продуктивности работы, является *организационная составляющая консультативного приема*.

В главе 1, 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 гарантиях 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 МО РФ», «Школьный психолог» и т. п.) или в специальных справочниках (например, «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 психологического 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 «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 (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, профессиоведения 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 «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».

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.

В главе 1 мы отмечали, что вопросы подготовки и организации психологического консультирования связаны также с решением проблем *структуры самого процесса консультации.*

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 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.
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.



Вопросы для самопроверки

1. В чем сущность понятия «образовательная среда»?
2. Как соотносятся понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство»?
3. Каковы место и роль консультирования в структуре деятельности Службы практической психологии образования в России?
4. Что составляет организационное основание психологического консультирования в системе деятельности Службы практической психологии образования в России?
5. Каковы требования к подготовке и профессиональному уровню специалиста-консультанта в системе деятельности Службы практической психологии образования в России?



Литература для самостоятельной работы

1. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М., 1997, с. 198–213.
2. Глэддинг С. Психологическое консультирование. — СПб., 2002, с. 470–471.
3. Научно-практические основы и опыт организации школьной психологической службы. — Ташкент, 1988.
4. Научно-практические проблемы школьной психологической службы. Часть 1–2. — М., 1987.
5. Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопросы психологии. 1979. № 2, 3; 1982; № 3, 4.
6. Психологическая служба в школе. Ч. 1. — Таллин, 1983.
7. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — СПб., 2004, с. 33–60; 97–103.
8. Рубцов В. В. Психологическая поддержка современного образования // Известия РАО. 1999, с. 49–58.
9. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. — М., 1997, с. 172–176.
10. Слободчиков В. И. Что развивается в образовании, что образуется в развитии? // Развитие и образование особенных детей. — М., 1999, с. 21–22.
11. Уоллес В., Холл Д. Психологическая консультация. — СПб., 2003, с. 267–269.
12. Школьные проблемы глазами психолога: как оказать помощь дезадаптированному ребенку / Под ред. Л. В. Варначева и др. — Ярославль, 1996, с. 122–132, 142–150.
13. Я работаю психологом / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1999, с. 11–34.
14. Ясвин В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. — М., 2001, с. 9–14.

Глава 3

Особенности психологического консультирования в образовательных средах разного типа

§ 1. Психологическое консультирование в учреждениях образования 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:

- 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;
- 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.

ста. 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 опосредованно решить трудности ребенка» (Детская практическая психология, 2001, с. 109–110).

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 предупреждающую функцию. Активное взаимодействие со 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 здо-

ровья в целом можно судить по ряду наиболее значимых характеристик развития ребенка дошкольного возраста. В табл. 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 здоровье (Лисина М. И., 1981; Годовикова Д. Б., 1997 и др.).

При этом на каждом отрезке развития личности «ведущим» выступает тот или иной вид общения ребенка с окружающими его людьми.

В частности, первой в онтогенезе возникает *ситуативно-личностная* форма общения, которая остается главной и единственной от 1 до 6 мес. жизни. Здесь общение младенца со взрослым протекает вне какой-либо другой деятельности и само составляет ведущую деятельность ребенка.

Однако при нормальном развитии ребенка ко второму полугодию 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 со взрослым — *ситуативно-деловая* и связанная с ним потребность в деловом сотрудничестве. Она остается главной в общении ребенка со взрослым на протяжении всего раннего возраста (до трех лет).

Появление и развитие речи делает возможным следующий этап в развитии общения ребенка со 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. Детей 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 взаимодействия 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 (Бауэр Т., 1979; Кудрявцев Т. В., 2001; Обухова Л. Ф., 1996; Психолог в детском дошкольном учреждении, 1996; Слободчиков В. И., Исаев Е. И., 2000 и др.).

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 задачи «повышенной категории сложно-

сти». Этим объясняются известные «опережающие» эффекты (Кудрявцев Т. В., 2001).

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 персонажа (Гордеева О. В. 1995, с. 137–148).
-

Консультирование в дошкольном учреждении обязательно включает в себя вопросы, связанные с *совместной деятельностью* ребенка.

Исследуя проблему такой деятельности, А. Л. Венгер отмечает, что

- ◆ культура задает гораздо более жесткие рамки, чем природа;
 - ◆ конкретная форма, которую принимают потребности новорожденного, зависит от форм ухода за ним;
 - ◆ посетелем 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 внешним объектом, в котором конкретизирован мотив, т. е. *целью* отдельных актов общения (Венгер А. Л., 2001, с. 17–26).
-

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 публикациях (Божович Л. И., 1995; Гуськова Т. В., 1989; Елагина М. Г., 1989; Поливанова К. Н., 1994, 1999, 2000; Элькопин Д. Б., 1989 и др.).

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 (Божович Л. И., 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 характеристики 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 «прамы», становлению некоей первой формы Я («Я-желающий») как основы для развития предметной манипуляции, в результате которой в дальнейшем возникнет «Я-действующий» (Поливанова К. Н., 1999, с. 49).

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*;
- 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 мальчи-

ков 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 пола (Радина Н. К., 1999, с. 23).
-

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 на 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 морфофизиологических и психологических особенностей ребенка, обеспечивающей ему успеш-

ный 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 периоду 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 сдвига познавательной потребности и потребности в общении со взрослым на новом уровне (Божович Л. И., 1995).

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 (Эльконин Д. Б., 1989).
-

Выделенные критерии психологической готовности ребенка к школьному обучению становятся «фокусом» работы, обеспечивающей пси-

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.

¹ Подробнее об этом см.: Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. — М., 1990, с. 30–46.

4. Проблемы моторики.
 5. Нарушения, относящиеся к эмоциональной сфере.
 6. Коммуникативные навыки (Уоллес В., Холл Д., 2003, с. 264).
-

Консультирование в условиях общеобразовательной школы

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что консультирование в образовании появилось в первую очередь в массовой школе. Вначале специалисты-консультанты 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 услуг².

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 класса), школьники средних классов (6–9 классы) и старшеклассники (10–12 классы). Консультанты, которые работают в школах со старшеклассниками, чаще всего являются членами Американской Ассоциации Школьных Консультантов (*American School Counselon Association — ASCA*)(801 N. Fairfax Street,

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.

Suite 310, Alexandria, VA 22314), которая издает периодическое издание *Professional School Counseling*, представляющее все уровни работы с молодыми людьми в школе» (Глэддинг С., 2002, с. 470).

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 образом (табл. 2)¹.

Естественно, что на каждой ступени школьной жизни и развития ребенка перед консультированием стоят определенные задачи. Поэтому вкратце выделим и охарактеризуем эти задачи на начальной, средней и старшей ступени школьного обучения.

Консультирование 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 нет².

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 справляться с трудностями в 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;

¹ Сравниваются эти концепции, так как, к сожалению, только в них более или менее четко и полно обозначается место и роль консультирования в практике работы педагога-психолога.

² Исключение составляет ранее упомянутая книга: Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. — М., 1990.

Таблица 2

Содержание консультирования в контексте разных концепций Службы практической психологии в образовании

Концепция «службы психологического здоровья»	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 ¹
Концепция «службы сопровождения»	• Цель консультирования — создание социально-психологических условий для включения субъектов образовательной среды в процесс сопровождения ребенка; • консультации родителей могут 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»²

- 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;
- 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.

¹ Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1997, с. 80.

² Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. — М., 1997, с. 57–59.

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. *Л. И. Божович* 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 школьника (Божович Л. И., 1995, с. 242–244).

2. *А. Л. Венгер* 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 школьника (Венгер А. Л., 2001, с. 24).
-

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 педагогики, центрированной на личности конкретного ребенка в противовес гендерным стереотипам (Радица Н. К., 1999, с. 26).
-

Помимо вышеприведенных характеристик особенностей развития исследователи выделяют специфические характеристики:

- мышления и отношений в диаде «ребенок–учитель» (Давыдов В. В., Эльконин Д. Б.);
- 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. — В. П.) 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, «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 «немое», чуждого и навязанного (Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А., 1992, с. 17–19).

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 самоконтроля (Прихожан А. М., 1998, с. 13–14).

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 следующее (Малхасян М. В., 2004).

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 центра, 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 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

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

Уровни умственного развития учащихся	Большой город	Малый город	Сельский районный центр	Село
с высоким уровнем развития	14%	4 %	10%	10%
с нормальным уровнем развития и близким к нормальному уровнем 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 учащихся 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

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 %
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.

Консультирование 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 относят:

- «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:

¹ Подробнее об этом см.: Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологическое консультирование. — М., 1990, с. 46–62.

- 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) (Эльконин Д. Б., 1989, с. 258–263).

Д. Б. Эльконин отмечал следующее: «...основное методологическое требование к изучению возрастных особенностей формирования личности подростка: отдельный ребенок должен изучаться во всей совокупности его отношений с другими людьми (сверстниками и взрослыми), воплощающихся в реальной деятельности с ними — общении... Чувство взрослости есть повообразование сознания, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другими (взрослыми или товарищами), находит образцы для усвоения, строит свои отношения с другими людьми, перестраивает свою деятельность. Через возникающее чувство взрослости происходит интерполяция всего поведения подростка...» (Эльконин Д. Б., 1989, с. 277).

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* (Венгер А. Л., 2001, с. 17–26).

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 отношений взрослых и практикой по их усвоению;
 - ◆ подростки примеривают эти нормы друг к другу, а затем нормы начинают выступать как жесткие требования по отношению к товарищу;
 - ◆ 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 внутрь (Эльконин Д. Б., 1989, с. 280).
-

В развитии личности подростка *самосознанию* уделяется особое внимание. Отмечая его роль, Л. С. Выготский считал, что самосознание не первичный, а производный факт в психологии подростка и возникает оно не путем открытия, а путем длительного развития (Выготский Л. С., 1984, с. 231).

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» (Выготский Л. С., 1984, с. 227).

Среди отечественных исследователей на роль самосознания в развитии подростка особое внимание обращают Л. И. Божович, А. Л. Венгер.

В частности, сравнивая особенности самосознания младшего школьника и подростка, А. Л. 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 ней (Венгер А. Л., 2001, с. 25).

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 позиции (Божович Л. И., 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 тенденций развития при полном исключении трудностей (Эльконин Д. Б., 1989, с. 263–264).

Среди современных материалов, которые могут помочь в консультировании по вопросам «возрастного кризиса», выделим исследование 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. Элькониним 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, 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 даст 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 цикла авторского действия, т. е. на построение проектной деятельности в средней школе» (Поливанова К. Н., 1996, с. 21–32).

Составляя программу превентивной работы и организуя консультативную практику для младшего подросткового возраста, также следует обратить внимание на следующее:

- сензитивность к переходу в учебной деятельности на новый, более высокий уровень, когда для подростка раскрывается смысл учебной деятельности как деятельности по самообразованию и самосовершенствованию (Эльконин Д. Б., 1989, с. 258–263);
- на тот этап развития, который оказался вне фокуса исследователь 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 парализуя 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 самосознания школьника, о рефлексии как индивидуальной способности к самоизменению, к установлению границ Я-самости;
- ◆ развитие рефлексии, обслуживающей сферу самосознания, было в значительной мере пущено 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 вполне 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 пространства (Цукерман Г. А., 1998, с. 17–31).

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 в рамках специальных «уроков психологии» или через проведение разнообразных тренингов.

Авторы пособия «Практическая психология образования» отмечают следующее: «... практически все пятиклассники 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» (Практическая психология образования, 1997, с. 294).

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 условиях. В качестве примера приведем результаты исследования особенностей развития самооценки и уровня притязаний подростков, находящихся в разных социокультурных условиях.

Результаты исследования дали возможность выделить специфику структуры притязаний и самооценки учащихся 9 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 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).

Таблица 6
Варианты индивидуального сочетания самооценки и притязаний

№ п.п	Описание вариантов	Кол-во уч-ся, 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. Умеренные расхождения между притязаниями и самооценкой. Благоприятный вариант – норма	9,1	9,4	7,5	6,5
2	Очень высокая самооценка при умеренной степени дифференцированности. Очень высокий уровень притязаний при умеренной степени дифференцированности. Умеренные расхождения между притязаниями и самооценкой. Благоприятный вариант	8,2	5,5	15,2	6,6
	Благоприятные тенденции в развитии личности в целом	17,3	14,9	22,7	13,1
3	Высокая, слабо дифференцированная самооценка. Высокие, не дифференцированные притязания. Сильное расхождение между притязаниями и самооценкой. Неблагоприятный вариант	35,8	30,2	32	23,7
4	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. Неблагоприятный вариант	5	6	2	3,2

Окончание табл. 6

№ п.п	Описание вариантов	Кол-во уч-ся, имеющих различные варианты индивидуального сочетания самооценки и притязаний в разных образовательных средах, %			
		Большой город	Малый город	Районный центр	Село
5	Низкая, умеренно дифференцированная самооценка. Значительное расхождение между притязаниями и самооценкой. Неблагоприятный вариант	6,1	8,2	1,7	1,5
6	Низкая, сильно дифференцированная самооценка. Неблагоприятный вариант	1,5	0,5	0,8	0,5
7	Средняя, слабо дифференцированная самооценка. Средний уровень притязаний. Слабое расхождение между притязаниями и самооценкой. Неблагоприятный вариант	2,5	1,7	2,7	7,5
8	Очень высокая, слабо дифференцированная самооценка. Предельно высокие, слабо дифференцированные притязания. Слабое расхождение между притязаниями и самооценкой. Неблагоприятный вариант	20,5	23,7	19,3	2,5
9	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. Неблагоприятный вариант	7,5	7,7	10,2	7,8
	Неблагоприятные тенденции в развитии личности в целом	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 классов выявлены признаки несформированности «Я-концепции»; у более чем 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 (Сулейманова Л. М., 2004).

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 специалисты¹.

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:

¹ См., например, работы по проблемам учения А. К. Марковой, Д. Хамблина, Д. Б. Эльконина и др.

- ◆ 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 предметам, у большинства сформированного активного интереса к учению нет (Особенности обучения и психического развития... 1988, с. 97–141).

Специалисты в области практической психологии отмечают, что для организации работы, направленной на предупреждение неблагоприятных тенденций 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 классе (Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б., 1990; Развивающие и коррекционные программы ... 1993 и др.).

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 усваивают определенные знания о закономерностях общения, осваивают необходимые для эффективного общения навыки и т. п.¹

¹ 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. Часть 1, 2, 3. — СПб., 2003; Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. — М., 1995 и др.

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;
- 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 активности (см., например: Практическая психология образования, 1997, с. 337–339).

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 подобранной системы упражнений и групповых дискуссий, ориентированных:

- а) на укрепление у подростка чувства собственного достоинства и развитие достаточно благоприятного представления о собственной значимости;
- б) на обеспечение его вербальными и невербальными формами выражения уверенности в себе;
- в) на обучение способам и приемам преодоления трудностей, неуверенности, страха, повышенного волнения в разных ситуациях и решения внешних и внутренних проблем;
- г) на формирование средств и форм самопознания.

2) программы обучения школьников конструктивному поведению в трудных ситуациях содержат три блока:

- а) *общий*, направленный на усиление понимания значимости, ценности и возможности развития уверенности в себе, восприятия сути указанных ситуаций как оценочных;
- б) *функциональный*, задачей которого является обучение старших подростков приемам развития «операциональных возможностей» — внимания, 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;

в) *регуляторный*, включающий в себя 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 подростков (Прихожан А. М., 1998, с. 13–16).

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 консультирования¹.

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 возрастнo-дифференцированный тип идентичности в рамках этого компонента встречается наиболее часто;
- ◆ для мальчиков дифференциация эталонов мужественности и женственности более важна, чем для девочек;
- ◆ 8 класс характеризуется пиком изменений, представляя собой фактически негативную фазу возрастного кризиса половой идентичности, когда у большинства девочек наблюдается недифференциро-

¹ См., например: Бендас Т. В. Гендерная психология. — СПб., 2004; Введение в гендерные исследования: Учебное пособие. Часть 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.

важный тип идентичности, а связь образа Я мальчиков с мужскими образами-эталопами значительно слабеет. К 9 классу наступает перелом, и конфигурация элементов эмоционального компонента вновь возвращается к эталону позитивной идентичности, однако уже с некоторыми изменениями (Романов И. В., 1997, с. 42–46).

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.

Консультирование 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, прежде всего, выделяют: *готовность к личностному и жизненному самоопределению; характер общения со 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. А. Л. 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*)» (Венгер А. Л., 2001, с. 26).

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. 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, “прорывающиеся наружу” сквозь “бурю и натиск” ранней юности» (Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К., 2001, с. 28).

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» (Практическая психология образования, 2004, с. 485).

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, отмечаемые в различных исследованиях.

В частности, было установлено:

- ◆ для старшеклассников с благополучным положением характерна 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.

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» (Николаева Н. А., 2003, с. 91–95).

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 посредника);
- в) перенимание 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 самоконтроле¹.

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 старшеклассников разного пола.

1. «Особенность выборки девушек состоит в большей ориентации, по сравнению с юношами, на самостоятельность, независимость в выборе

¹ Прихожан А. М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2, с. 16.

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» (Бызова В. М., Розум Е. В., 2003, с. 666–668).

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 меньшее 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» (Иванова Н. В., 2003, с. 27–30).

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:

- ◆ 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» (Виниченко М. А., 2004, с. 113–114).

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 сель-

- ских — ценности «жизненная мудрость», «свобода», «развлечения», «счастье других», «красота»;
- ◆ в ранжировании ценностей-средств городскими старшеклассниками в обоих срезах на первом 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» (Нуриманова Ф. К., 2003, с. 119–122).
-

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 юности 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 идентичность (Практическая психология образования, 2004, с. 505–506).

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 источниках¹.

О важности своевременной работы в данном направлении можно судить по следующим высказываниям.

¹ 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.

1. «По-видимому, ментальная безадресность обучающих 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 разнополюсными группами, но ни в коем случае не полная сегрегация, задаст специфическое пространство преодоления.

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 оздание 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» (Хасап Б. И., 2004, с. 152).

2. Исследование межполовых и гендерных различий в этом возрасте показывает следующее:

- ◆ общим для юношей и девушек в содержании карьеры оказалось 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 старшеклассниками карьера безотносительно к своему содержанию получила различные оценки. Девушки видят ее традиционно мужской. Юноши — женской и престижной, обусловленной их материальным положением. Маскулинные старшеклассники рассматривают предпочитаемую карьеру как престижную, выбираемую ими в зависимости от семьи и независимо от общественного устройства. Андрогинные старшеклассники 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 обстоятельств (Джанерьян С. Т., Булыгина Л. А., 2003, с. 72–75).

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. п.). 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 цикла. Возможно, это

проявление различий между поколениями, сформировавшимися в различных социокультурных пространствах» (Ожигова Л. Н., 2003, с. 150–152).

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 характеристик (Васюра С. А., 2003, с. 70–74).

В старших классах актуальными становятся проблемы, связанные с формированием профильных классов, поступлением после окончания 9 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 такой 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» (Олекс М. Н., 2003, с. 167–171).

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 с 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 консультированием во всех типах учебных заведений. Отметим еще только те особенности в работе педагога-психолога, которые отмечают специалисты, имеющими опыт работы в *частной школе*. Здесь, как специфическая проблема, выделяется бóльшая выраженность, чем у детей из обычной школы, таких психологически значимых параметров, как:

- отчуждение от семьи,
- неадекватная самооценка,
- повышенная агрессивность,
- трудности в общении со сверстниками (Я работаю психологом, 1999, с. 134).

Также отмечается и такой признак, как ярко выраженная *неадекватность родительских требований к школе*, причиной которой является то, что обучение — платное, причем нередко весьма дорого стоит (Я работаю психологом, 1999, с. 135).

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 исследований (Антонова Н. В., 1997; Митина Л. М., Кузьменкова О. В., 1998 и др.).

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.

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» (Выготский Л. С., 1983, с. 53).

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 исследованиях¹.

В частности, установлено, что дети, с раннего возраста находящиеся в детских учреждениях интернатного типа, по ряду существенных психологических характеристик отличаются от детей, воспитывающихся

¹ 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.

в семье: по одним параметрам учащиеся школы-интерната находятся на уровне своих сверстников из обычных школ или даже несколько опережают их, по другим же резко отстают не только от своих одноклассников, но и от более младших детей (Психическое развитие воспитанников детского дома, 1990).

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 изживание (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 со 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 неудовлетворенность 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 со 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 среде (Психическое развитие воспитанников детского дома, 1990, с. 5).
-

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 количестве, 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, 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 жизни (Лангмейер Й., Матейчек З., 1984).

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 психопрофилактика (Психическое развитие воспитанников детского дома, 1990, с. 253).

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.

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 самопринятия (Радина Н. К., 2000, с. 23–33).

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;
- ◆ необходимым условием консультирования подростков-инвалидов является их желание консультироваться — получать помощь в решении 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...» (Психологическое консультирование подростков-инвалидов, 1996, с. 45).

Конкретные особенности психологического консультирования подростков-инвалидов представлены в приложении 4.

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» (Психологическое консультирование подростков-инвалидов, 1996, с. 56–57).

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;
- тип и уровень адаптации;
- уровень регуляции поведения и деятельности;
- адекватность восприятия и поведения.

В табл. 7 каждому из параметров соответствуют определенные проявления (Психологическое консультирование подростков-инвалидов, 1996, с. 33–36).

Анализ табл. 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 человеком (Развитие и образование особенных детей... 1999, с. 12–13).

Таблица 7

Параметры психического и личностного здоровья подростка-инвалида и индикаторы их 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.
5. Характеристика интеллектуальной сферы	• общая осведомленность как запас знаний о предметах и явлениях окружающего мира; • лобознательность как способность усмотреть проблему, вопрос в мыслительной задаче и желание получить на него ответ;

Параметры	Индикаторы проявления
	• 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.)

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 антропогений 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 антропогений — арефлексивность индивидуальной жизни и (с точки зрения нравственной психологии) нравственный релятивизм;
- симптомный подход, замкнутый на отдельном индивиде, как способ описания антропогений нам представляется недостаточным. За схожей симптоматикой могут скрываться существенно различные нарушения. И наоборот, эмпирически можно показать, как один и тот же класс антропогений проявляется в различной симптоматике (Слободчиков В. И., Шувалов А. В., 2001, с. 102).

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.

§ 2. Консультирование лиц, несущих ответственность за ребенка

Ранее отмечалось, что любой вид работы практического психолога образования направлен на обеспечение психологического благополучия ребенка. Работа со 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 пре-

дупреждающую функцию. В данном случае направленность консультирования на активное взаимодействие со 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:

- к 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 закономерны запросы родителей на консультирование по вопросам готовности ребенка к обучению в школе.

Естественно, что значительная часть вопросов, составляющих содержание консультаций родителей детей, 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:

- консультация, ориентированная на конкретный случай;
- группы «консультант–персонал»;
- 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

¹ Подробнее см., например: Бурменская Г. В., Карабанова 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.

сферы детей для оказания помощи работникам детских учреждений в разработке и внедрении программ психологического обучения (Уоллес В., Холл Д., 2003, с. 277–280).

Отечественные специалисты отмечают невысокий по сравнению с родителями детей уровень потребность 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, необходимых 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.

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», доста-

¹ Подробнее см., например: Я работаю психологом / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1999, с. 114–115.

точно 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.

1. 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.
2. 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.



Вопросы для самопроверки

1. Чем обусловлена специфика консультирования в учреждениях образования разного типа и направленности?
2. В чем проявляется своеобразие консультирования в дошкольных учреждениях образования?
3. Где и когда появилось консультирование в общеобразовательных школах?
4. Чем обусловлена специфика консультирования в общеобразовательной школе?
5. В чем проявляется своеобразие консультирования в начальной школе?
6. В чем проявляется своеобразие консультирования в средней школе?
7. В чем проявляется своеобразие консультирования в старших классах общеобразовательной школы?

8. В чем проявляется своеобразие консультирования в учреждениях, обеспечивающих социальную и психолого-педагогическую поддержку детей?
9. Чем обусловлена специфика консультирования взрослых, отвечающих за развитие ребенка?



Литература для самостоятельной работы

1. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. — М.; Воронеж, 1995, с. 242–244.
2. *Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г.* Возрастно-психологическое консультирование. — М., 1990, с. 30–62.
3. *Венгер А. Л.* Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3.
4. *Выготский Л. С.* Проблема возраста. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4 — М., 1984, с. 227–231.
5. *Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4.
6. *Детская практическая психология: Учебник / Под ред. Т. Д. Марцинковской.* — М., 2001, с. 109–110.
7. *Кудрявцев Т. В.* Исследование детского развития на рубеже столетий // Вопросы психологии. 2001. № 2.
8. *Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К.* Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. 2001. № 4.
9. *Лисина М. И.* Общение с взрослыми у детей первых семи лет жизни // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1981.
10. *Поливанова К. Н.* Психология возрастных кризисов. — М., 2000.
11. *Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной.* — СПб., 2004, с. 180–526.
12. *Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской.* — М., 1990.
13. *Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Под ред. И. В. Кузнецовой.* — Ярославль, 1996, с. 33–57.

14. *Радина Н. К.* Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье // Вопросы психологии. 2000. № 3.
15. *Слободчиков В. И., Шувалов А. В.* Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4.
16. *Уоллес В., Холл Д.* Психологическая консультация. — СПб., 2003, с. 264–280.
17. *Цукерман Г. А.* Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3.
18. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. — М., 1989, с. 258–280.
19. Я работаю психологом / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1999, с. 114–135.

Часть II

Организация и проведение занятий учебного курса «Личностно-ориентированное консультирование в образовании»

**Методологические и организационные основания
Организация и проведение практических занятий
в системе занятий учебного курса
«Личностно-ориентированное консультирование
в образовании»**

Глава 1

Методологические и организационные основания

§ 1. Общие вопросы организации и проведения занятий

В первой части пособия отмечалось, что консультирование — один из основных и самых распространенных видов работы Службы практической психологии, который происходит в определенных условиях и предназначен для всех субъектов образовательного пространства. В этом его сложность и важность.

Предметом работы психолога-консультанта системы образования является *состояние психологического здоровья детей*, ставших субъектами данной образовательной среды, а активное профессиональное взаимодействие со всеми остальными субъектами этой образовательной среды (родителями, педагогами, администрацией образовательного учреждения и др.) рассматривается психологом как *необходимое условие и средство, обеспечивающее психологическое благополучие, психологическую безопасность детей*.

К сожалению, реальное положение дел в образовании, существующая система подготовки и профессиональной деятельности специалистов-психологов не гарантируют того, что называется «наставничеством», особенно в периферийных учреждениях специального и высшего образования. В определенном смысле молодой специалист-психолог зачастую предоставлен самому себе, и эффективность его деятельности зависит от имеющегося у него уровня готовности к самостоятельной профессиональной деятельности. Этот раздел пособия направлен на обеспечение профессиональной поддержки молодых, начинающих преподавателей психологии, которые по каким-либо причинам оказались «один на один» с такой задачей, как обучение студентов профессии психолога.

При создании данного пособия принципиально важным было описать учебный курс так, чтобы в нем отражались особенности психологического консультирования *в образовании*. В то же время не менее важной была задача соответствия *содержания и особенностей организации* данного курса *основным принципам гуманистической парадигмы*. Именно поэтому все занятия (и лекции, и семинары, и прак-

тические) строятся в контексте таких общих понятий, как «психологическое благополучие», «психологическое здоровье», «личностный рост», и в то же время нацелены на раскрытие специфики психологического консультирования в конкретной среде — в условиях массового образования.

Следует еще раз подчеркнуть, что в основе нашего понимания психологической практики в образовании лежит представление о системообразующей роли психопрофилактической работы. В таком контексте консультирование направлено на совместное с профессиональными воспитателями, родителями или детьми обсуждение и прояснение возможных причин нежелательного поведения, личных трудностей определенного ребенка или группы детей *с целью своевременного предупреждения, предохранения психологического здоровья ребенка или своевременного преодоления неблагоприятных тенденций в развитии его личности.*

Как уже отмечалось ранее, цель предлагаемого курса — обеспечение профессиональной компетенции слушателей, позволяющей эффективно организовывать и проводить личностно-ориентированное психологическое консультирование в образовательной среде.

В результате обучения по предложенной программе у слушателей появляются возможности для следующего:

- расширения и углубления представлений, отражающих сущность человекоцентрированного подхода в практике психологического консультирования, осуществляемого в условиях определенных образовательных сред;
- развития и совершенствования *аутентичности (конгруэнтности)* как профессионально-значимого качества консультанта, работающего в условиях образовательных учреждений;
- развития и совершенствования способностей *принятия и понимания, толерантности* как профессионально-значимых качеств консультанта, практикующего в условиях образовательных сред разного типа;
- развития и совершенствования навыков, позволяющих обеспечить средствами «изучения самого себя» каждого субъекта образовательной среды, обратившегося за помощью;
- развития и совершенствования навыков, позволяющих создавать условия для проявления потребности в *самоактуализации* у каждого субъекта образовательной среды, обратившегося за помощью;

- приобретения навыков, позволяющих помочь добиваться самостоятельно *эффективного решения собственных проблем* каждому субъекту образовательной среды, обратившемуся за помощью;
- *личностного роста* в целом.

Методологической основой курса являются:

- теории личности и развития, раскрывающие сущность и закономерности становления личности (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. Маслоу, А. Б. Орлов, К. Роджерс, В. И. Слободчиков и др.);
- основные идеи и положения о психическом и психологическом здоровье личности (Б. С. Братусь, И. В. Дубровина, А. Маслоу и др.).

Соответственно выделенным методологическим основаниям определены и основные принципы построения данного учебного курса:

- *научность* — следование требованиям объективности; опора на материалы, отвечающие критериям надежности и достоверности;
- *гуманизм* — направленность обучения на личностные возможности, «субъективные ресурсы» участников;
- *реалистичность* — учет реальных возможностей субъектов образовательной среды;
- *системность и целостность* — видение и организацию курса как целостного процесса взаимодействия субъектов образовательной среды, имеющих единое системообразующее начало — личностно-профессиональный интерес;
- *вариативность* — возможность изменений содержания, формы и способов в зависимости от характера возникающих в процессе обучения обстоятельств и особенностей субъектов образовательной среды.

Принцип научности определяет, прежде всего, основное, фундаментальное содержание лекционного материала. В связи с этим рекомендуется при подготовке занятий использовать материалы специальных исследований, обосновывающих и подтверждающих эффективность применяемого подхода. Основу такого материала, в частности, могут составить ставшие уже классическими работы разных авторов (Анцыферова Л. И., 1999; Братусь Б. С., 1988; Копьев А. Ф., 1992, 1994; Маслоу А., 1997; Роджерс К., 1994, 2000 2001; Флоренская Т. А., 1991 и др.).

Данный принцип становится опорой и при проведении практических занятий, особенно в части знакомства слушателей с критериями эффективности применяемых способов психологической помощи.

Принцип гуманизма реализуется в данном учебном курсе как при его планировании, так и непосредственно при проведении занятий. Одна из основных трудностей реализации данного принципа связана с противоречием, которое может возникнуть между формальным статусом преподавателя (прежде всего, вытекающими из этого статуса требованиями к организации и проведению учебных занятий) и содержательной стороной данного принципа. Основная ценность гуманизма — человек, его безграничные возможности развития, его созидающее начало. Для данного учебного курса этот принцип означает, что его участники — это в первую очередь личности, и в процессе построения и проведения занятий преподаватель руководствуется именно этим, а не тем, что перед ним учащиеся. Смысл этого принципа именно в том, что изначально признается естественное право и возможность каждого участника данного процесса воспринимать и относиться к другим и к себе, прежде всего, как к безусловной ценности, а не носителю какой-то социальной роли, которая сама по себе может определять ценность данного человека. Одновременно предполагается, что каждый обучающийся как личность имеет возможности, позволяющие актуализировать себя в процессе освоения данного курса. В учебной ситуации не всегда просто любое свое действие соизмерять и осуществлять в соответствии с этим принципом, но в данном курсе *это основное условие эффективности обучения*.

Принцип реальности в процессе организации и проведения занятий означает следующее:

- использование реальных возможностей субъектов образовательной среды;
- опору на реальные отношения и действия субъектов образовательной среды. Реалистичность — не цель, а условие успешного освоения данного курса.

Принцип системности и целостности продолжает логику построения данного курса, проведения занятий по данной программе. Он означает, прежде всего, следующее:

- организацию курса как целостного процесса взаимодействия субъектов, объединенных в этом взаимодействии таким системообразующим элементом, как личностно-профессиональный интерес;

- организацию материала таким образом, при котором обнаруживается неразрывная взаимосвязь теории и практики, воззрений и методов. Целостный подход предполагает анализ связей и отношений не только внутри системы, но и вне ее. По отношению к данной программе целостность означает и ее взаимосвязи со всей системой профессиональной подготовки психолога.

Принцип вариативности предполагает возможности гибкой, разнообразной, творческой работы. Вариативность задана самой уникальностью субъектов, спецификой возникающих в процессе взаимодействия ситуаций, уникальностью конкретных обстоятельств, возникающих в процессе освоения данной программы.

При выборе вопросов, составляющих основное содержание программы, в первую очередь учитывается следующее:

- практическая направленность курса;
- соответствие содержания программы целям гуманистической психологии;
- соответствие содержания программы основным положениям децентрической парадигмы образования;
- возраст и особенности опыта слушателей.

Основанием для выбора форм и методов предлагаемого курса является специфика консультирования как одного из видов практической работы психолога. Именно поэтому большую часть занятий рекомендуется проводить с использованием:

- активного моделирования реальных ситуаций, наиболее часто возникающих в практике психологического консультирования;
- разнообразных упражнений, обеспечивающих формирование планируемых навыков и способностей;
- групповой и индивидуальной профессиональной рефлексии.

Все вышеперечисленное позволило наметить круг вопросов, отражающих специфику предмета данного учебного курса, и составить примерную программу. В приложении 6 представлены два основных варианта программ учебных занятий, учитывающих возможность разного уровня подготовки студентов к освоению содержания данного курса.

Указанные выше варианты построения курса предполагают, что каждый из видов учебных занятий помимо общей цели и общих задач, имеет определенную функциональную нагрузку:

- лекции — преимущественно информационную;

- семинары — обратной связи, установления адекватности, полноты и глубины в понимании специфики курса;
- практикум — развития, совершенствования значимых профессионально-личностных свойств, качеств консультанта.

§ 2. Лекции в системе занятий учебного курса «Личностно-ориентированное консультирование в образовании»

Подготовка и проведение лекционных занятий определяется основной целью разработанного нами курса — формирование профессиональной компетенции слушателей, обеспечивающей эффективное проведение личностно-ориентированного психологического консультирования в образовании.

Представленная в приложении 6 программа предполагает создание на лекционных занятиях возможностей для освоения знаний, раскрывающих сущность человекоцентрированного подхода (К. Роджерс) в практике психологического консультирования. Создание таких возможностей обеспечивается логикой организации всего курса, его основным содержанием, методикой проведения занятий, степенью и качеством методического обеспечения каждого занятия. Лекции в данном курсе выполняют, прежде всего, функцию теоретического введения, знакомства и освоения «понятийного пространства» этого вида профессиональной деятельности. Их основная задача — помочь студентам понять следующее:

- своеобразие консультирования как вида психологической практики;
- основные положения гуманистической психологии, определяющие сущность личностно-ориентированного психологического консультирования;
- особенности организации и проведения личностно-ориентированного психологического консультирования в образовании.

В процессе планирования, подготовки и проведения лекционных занятий целесообразно опираться на следующее:

- 1) сложившиеся в современной науке и практике взгляды:
 - а) на сущность гуманистического подхода в психологии;
 - б) на консультирование как один из наиболее доступных и популярных видов психологических услуг;

2) положения теорий, обосновывающие сущность психологически здоровой личности:

- фундаментальные теоретические положения классиков человекоцентрированного подхода;
- особенности взглядов современных представителей человекоцентрированного подхода в гуманистической психологии;
- положения теорий, созвучных, отвечающих духу, основным идеям гуманистической психологии и представленных в работах отечественных психологов;
- подходы к организации и проведению консультативной работы в русскоязычной литературе и отечественной психологической практике.

Опираясь на вышесказанное, можно, например, так представить общий план лекционных занятий и выделить в нем следующие вопросы:

1. Личностно-ориентированное консультирование в контексте зарубежного и отечественного опыта. Основные принципы личностно-ориентированного психологического консультирования.
2. Особенности подготовки, организации и проведения личностно-ориентированного психологического консультирования в образовании.
3. Условия и критерии эффективности личностно-ориентированного психологического консультирования. Основные требования к консультанту.
4. Основные проблемы личностно-ориентированного психологического консультирования в образовании.

Прежде чем переходить к вопросу о конкретных проблемах организации такой лекции, отметим, что многое зависит от предыдущего опыта слушателей. Обычно такой учебный предмет вводится на старших курсах, когда студенты уже освоили основы психологических знаний. Содержание лекции и ее форма во многом будут определяться тем, каков общий уровень профессиональной готовности учащихся: осваивали ли они общий курс организации практической работы психолога; знакомы ли со спецификой деятельности в условиях образования; каковы их общие представления о консультировании как виде профессиональной деятельности и т. д. В связи с этим, прежде чем планировать объем и содержание лекции, целесообразно следующее:

- ознакомиться с учебным планом и программами по предметам, которые преподавались ранее;

- уточнить конкретное содержание занятий у преподавателей, ведущих занятия по предметам, в которых содержатся вопросы психологической практики и консультирования.

Результаты проделанной работы помогут перейти к следующему этапу организации и проведения лекции — выбору конкретных вопросов и подбору, подготовке материалов для раскрытия этих вопросов.

Используя материалы, представленные в зарубежной и отечественной литературе, и опыт преподавания данного курса, остановимся подробно на специфике подготовки каждого вопроса данной темы.

В начале лекции целесообразно обратить внимание слушателей на тот факт, что для современной психологии адекватна ситуация *существования разнообразных взглядов* на консультирование. Такое положение дел отражает общее состояние психологии как науки и практики, в котором сосуществуют разные взгляды на проблему предмета психологии и соответственно различные научные «школы». В связи с этим можно, используя *прием сравнительного анализа*, показать, что общего и чем отличается применение термина «психологическое консультирование» в работах разных авторов. В частности, один из вариантов — привести несколько примеров из книг, посвященных данной проблеме, в названии которых фигурирует понятие «психологическое консультирование» или «консультирование».

Целесообразно использовать и такой вариант: опираясь на имеющиеся в литературе определения, отметить и показать на конкретных примерах, что многие авторы при попытках определить специфику консультирования используют *прием сравнения этого вида работы практического психолога с другими видами, в частности с психотерапией*. Это позволяет не только познакомить слушателей с другими взглядами, но и прояснить для них данный аспект вопроса, т. е. чем же конкретно они отличаются.

В этой же части лекции важно акцентировать внимание слушателей на том, что данный курс направлен на развитие профессиональной компетенции, обеспечивающей эффективное проведение *личностно-ориентированного* психологического консультирования. Именно в связи с этим на лекции анализируется специфика гуманистической психологии, человекоцентрированного подхода в современной психологии, в рамках которого сформировалось и активно внедряется в отечественную практику *личностно-ориентированное консультирование*. В частности, можно использовать материалы работ К. Роджерса, в которых он уточняет свои взгляды на сущность и специфику человекоцентрированного подхода (Роджерс К., 1994, 2000, 2001).

Реализуя *принцип научности*, очень важно познакомить слушателей (или напомнить им, если они знакомились с данным материалом в контексте других курсов) с основными положениями, представленными в следующих источниках:

- а) зарубежной гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс и др.);
- б) работах отечественных специалистов, в которых отражена специфика гуманистической парадигмы, человекоцентрированного подхода и личностно-ориентированного консультирования (Анцыферова Л. И., Братченко С. Л., Братусь Б. С., Гаврилова Т. П., Копьев А. Ф., Кузнецова И. В., Орлов А. Б., Флоренская Т. А. и др.).

Особо отметим, что указанный выше материал представляется не сам по себе, а в контексте данного курса, т. е. *в контексте организации и проведения личностно-ориентированного консультирования в образовании*. В данном случае речь идет о реализации *принципа системности и целостности*. Именно поэтому на лекции постоянно выделяется, демонстрируется неразрывная связь между теорией и практикой, воззрением и методом.

Раскрывая вопрос *об основных принципах* личностно-ориентированного психологического консультирования, целесообразно напомнить слушателям о том, в каких значениях используется данный термин в современной науке. Наряду с обобщающей картиной, в которой представляются основные принципы, целесообразно показать своеобразие отдельных точек зрения, описанных специалистами в области личностно-ориентированного консультирования. Для этого можно воспользоваться материалами различных работ отечественных и зарубежных специалистов, которые перечислены в рекомендованных списках литературы.

Освещая в лекции вопросы *подготовки, организации и проведения психологического консультирования в образовании*, целесообразно ориентироваться на информацию, представленную как в научной и учебной литературе, так и в пособиях, в которых отражен многообразный опыт практической работы. При этом следует отметить, что одними из важных моментов, обеспечивающих условия продуктивности работы, являются *процессы подготовки и организации консультативного приема*.

Раскрытие содержания данного вопроса можно начать с того, что самым общим основанием подготовки и организации процесса консультирования является нормативно-правовая база, отраженная в различных законах, положениях, приказах и других документах. Правоммерно

было бы обратить внимание слушателей на международные документы, в которых отражены общечеловеческие ценности — «Всеобщая декларация прав человека», «Конвенция о правах ребенка» и т. п. Далее перейти к внутригосударственным документам общего значения — «Конституция РФ», «Закон РФ О психиатрической помощи и гарантиях прав граждан при ее оказании», «Закон об образовании», «Закон о правах потребителя» и т. п. И наконец, кратко остановиться на специальных нормативных актах ведомственного или межведомственного характера.

Важно также отметить, что 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. При необходимости можно остановиться подробно на отдельных важных моментах содержания этих и других документов.

Рассматривая вопросы *подготовки и организации психологического консультирования*, целесообразно обратить внимание слушателей на то, каким образом они отражены в точках зрения зарубежных и отечественных специалистов, в контексте вариантов решения проблемы *структуры* самого процесса консультации. В частности, важно показать, что каждый из авторов акцентирует разные стороны этой проблемы:

- рассматривают их в контексте анализа собственно процесса, выделяя в нем определенную последовательность, алгоритм проведения, движения к цели;
- обозначают их просто как «технические этапы»;
- видят их в контексте вопроса о структуре психологического консультирования как «эклектическую модель» стадийности процесса.

Можно подчеркнуть, что 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.

Завершая обсуждение данного вопроса, целесообразно особо обратить внимание студентов на следующие обстоятельства:

- любая модель структуры процесса не отражает всех особенностей и возможных ситуаций при проведении консультирования;
- схемы, модели дают только возможность общего понимания хода консультирования, но не определяют его эффективность.

Рассматривая *проблему эффективности* личностно-ориентированного психологического консультирования в образовании, важно также и при обсуждении других вопросов показать общее и особенное, используя материалы разных «школ» и направлений психологии, показывающие видение сущности данной проблемы и способы ее решения. При этом следует обратить внимание на тот факт, что проблема разработки критериев и методов эффективности особо актуальна в ситуации, когда:

- в практике интенсивно развиваются различные подходы к оказанию психологической помощи населению;
- увеличивается количество учреждений, которые занимаются подготовкой специалистов;
- и, как следствие, увеличивается разнообразие и количество специалистов, что, естественно, не может не сказаться на изменении требований к их профессиональной подготовке.

Здесь, в частности, уместно привести соответствующие статистические данные:

- о количестве учреждений, занимающихся психологической помощью в стране или данном регионе;
- о количестве выпускаемых в год специалистов в стране или данном регионе, в должностные обязанности которых входит психологическое консультирование, и т. п.

Такая информация, как правило, представлена в материалах различных профессиональных форумов (съезды, конференции, коллегии министерств и т. п.) и публикуется в ведомственных изданиях («Вестник Министерства образования России» и т. п.), а также в профессиональной периодике («Учительская газета», «Школьный психолог» и т. п.). Было бы полезно упомянуть на лекции то, что специально эти вопросы в разных контекстах достаточно подробно рассматриваются в ряде монографий и учебных пособий и дать их в списках литературы.

Делая акцент на особенностях консультирования, проводимого в рамках человекоцентрированного подхода, можно отметить, что вопросы эффективности консультирования не всегда выделяются в пособиях и монографиях как специальные, но они постоянно рассматрива-

ются в различных контекстах как обязательная составляющая проблемы организации и успешного, эффективного осуществления процесса консультирования.

Вопрос о *требованиях к консультанту* является логическим продолжением обсуждения вопроса об условиях эффективности консультирования, но выделен нами отдельно, так как, по нашему мнению, он занимает особое место в связи с тем, что предметом анализа является личность специалиста. Целесообразно в содержании данного вопроса выделить три основные составляющие:

- требования к психологическим особенностям личности консультанта;
- требования к профессиональной подготовке консультанта;
- этические требования.

Реализуя *принципы научности, системности и целостности*, целесообразно, как и при освещении других вопросов, показать все известные подходы к решению данной проблемы, общее и особенное в них, критерии, по которым формируются данные требования. В частности, можно обратить внимание на то, как именно рассматривается вопрос о требованиях к консультанту в разных работах зарубежных и отечественных специалистов.

Обобщая все, что представлено в различных источниках, целесообразно выделить те основные моменты данной темы, те требования к консультанту и его подготовке, которые в той или иной форме и мере выделяет большая часть авторов. В частности, можно отметить следующее:

- 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.

Данные обобщения можно наглядно проиллюстрировать конкретными примерами из разных источников, часть из которых приведена в рекомендуемой для самостоятельного чтения литературе.

Проблемы *требований к подготовке* специалистов-консультантов целесообразно рассматривать через призму установленных образовательных стандартов, имеющих типовых или конкретных учебных планов и программ подготовки.

В данной лекции можно выделить перечень документов, в которых отражены содержательные моменты подготовки специалиста, применяющего в своей профессиональной деятельности психологическое консультирование.

Вопросы подготовки консультантов можно рассмотреть и в контексте программ авторских учебных курсов, а также в контексте такой проблемы, как супервизия.

Особо следует остановиться на вопросе *этических требований* к консультанту, который неотделим от проблемы требований к подготовке специалиста, но носит весьма специфический характер, находясь на пересечении личностного, узкопрофессионального и общественного в деятельности. Целесообразно отметить, что далеко не каждый автор пособий, посвященных консультированию, выделяет как отдельный вопрос об этических требованиях, хотя в контексте обсуждения разных проблем эта тема постоянно «всплывает». В частности, можно отметить, что у многих авторов этические требования органично входят в контекст обсуждения принципов, правил и ограничений в работе консультанта, особенностей его взаимоотношений с клиентом.

Вопрос о *проблемах организации и проведения психологического консультирования в образовании* целесообразно рассматривать в контексте общих вопросов организации и деятельности службы практической психологии образования. В качестве методологических оснований исследования этой проблемы можно использовать идеи, которые сформулированы в работах специалистов, обосновывающих и целенаправленно отстаивающих гуманистические цели и ценности в обра-

зовании. Ярko и доступно эти идеи сформулированы, в частности, в тех работах К. Роджерса, в которых он рассматривает значение человеко-центрированного подхода для образования (Роджерс К., 1994, с. 333–424; Роджерс К., Фрейберг Дж., 2002, с. 462–523).

Особенности практической работы психолога в образовании во многом связаны с конкретными концепциями обучения, реализуемыми в современной школе. Слушателям очень важно понять, в какой образовательной среде осуществляется и становится эффективным личностно-ориентированное консультирование. Здесь вполне уместно сослаться на работы, в которых реализуется концепция личностно-ориентированного обучения (Якиманская И. С., 2000).

Как и при рассмотрении особенностей психологического консультирования в целом, можно выделить общее для любых подходов, а затем сравнить несколько разных подходов к решению проблем организации и деятельности службы практической психологии образования, в рамках которых психологическое консультирование занимает определенное место.

Отличия сущности, роли и места психологического консультирования достаточно ярко обнаруживаются при сравнении работ, в которых понимание психологического консультирования представлено в контексте разных концепций службы практической психологии образования. Можно сравнить представления о Службе практической психологии образования, роли и места в ней психологического консультирования (Битянова М. Р., 1997; Дубровина И. В., 1991; Психолог в детском дошкольном учреждении, 1996; Степанов С. Ю., Растяников, 1998; Фридман Л. М., 2000 и др.).

Естественно, что все вышеперечисленное находит 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.

Рассматривая вопрос об *общих требованиях к профессиональному уровню*, можно начать с Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Для сравнения можно взять требования к квалификации по специальности 031000 «Педагог-психолог» и 020400 «Психолог. Преподаватель». Конкретные требования к квалификации и отдельным аспектам работы психолога-консультанта в том или ином контексте приведены в ряде пособий, перечисленных в списке рекомендованной литературы. Это и все, что

касается уже вышеназванных вопросов, подробнее раскроем на материалах из различных пособий в отдельном параграфе, посвященном подбору материалов к лекции.

§ 3. Подбор материалов для лекций по проблемам организации и проведения консультирования в практике психологической службы образования

Частично этот вопрос получил ответ в содержании предыдущего параграфа. Но он требует специального обсуждения в связи с методическими аспектами лекционных занятий. В частности, преподаватель данного курса в зависимости от конкретных условий (особенности общего уровня подготовки слушателей; особенности специальности, по которой готовятся данные слушатели, и т. п.) может использовать либо форму «академической лекции», либо другие формы лекционной работы. Сама по себе форма лекции требует применения разных методических средств и соответствующего материала.

В одном случае это могут быть преимущественно строгие данные научных исследований, представляемые в виде определенных теоретических выводов, наглядных данных статистической обработки и т. п.

В другом — это могут быть конкретные факты из опыта работы, эмпирический материал, протокол консультативного приема, фрагмент аудио- или видеозаписи процесса консультирования и т. п., на основе которых лектор демонстрирует сущность, специфику консультирования как одного видов работы практического психолога. В частности, поводом для анализа на лекции вопроса об основных проблемах консультирования может быть диалог, построенный по типу своеобразного «интервью с самим собой», которое используется в качестве методического приема для ответа на наиболее «острые» вопросы в книге «Я работаю психологом» (Я работаю психологом, 1999, с. 172–178).

При обсуждении отдельных вопросов на лекции могут быть использованы фрагменты видеоматериалов авторских курсов, в которых достаточно ярко проявляются те или иные существенные признаки, свойства, качества обсуждаемого процесса.

При наличии определенной квалификации и опыта лектор может использовать «демонстрационные сеансы», точнее непосредственную демонстрацию тех или иных элементов личностно-ориентированного консультирования на «добровольцах-слушателях».

Остановимся подробнее на вопросах подбора материалов к каждому из вопросов лекции.

Раскрывая сущность термина «психологическое консультирование», лектор может:

- 1) привести краткие определения разного типа;
- 2) привести развернутые определения также разного типа.

Используя для понимания сущности психологического консультирования прием сравнения данного вида работы с психотерапией, можно привести в качестве наглядности материалы, представленные в первой части данного пособия.

Многообразие трактовок психологического консультирования в зарубежной практической психологии можно продемонстрировать, воспользовавшись разными пособиями, в которых оно рассматривается и как профессия, и как процесс, где приводится целая палитра разнообразных определений консультирования, сложившихся в зарубежной практике, и описываются критерии, по которым психологическое консультирование отличают от психотерапии (Коттлер Дж., Браун Р., 2001, с. 24–25; Нельсон-Джоунс Р., 2001, с. 13–15 и др.).

В качестве примера особенностей понимания психологического консультирования с позиций человекоцентрированного подхода можно использовать цитаты из основных источников информации по данной проблематике.

В частности, из книг *К. Роджерса*, где он подчеркивает, что разные термины, применяемые к процессу описания психологической работы, целью которой является вызвать конструктивные изменения психических установок клиентов, будут использоваться им как более или менее взаимозаменяемые, так как все они, по его мнению, 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» (Роджерс К., 2000. с. 9).

Следует обратить внимание студентов на тот факт, что *К. Роджерс* подчеркивает недостаточную изученность консультирования как процесса, несмотря на его широкое применение. 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 клиен-

ту достичь осознания самого себя настолько, что это дает ему возможность сделать позитивные шаги в свете его новой ориентации.

Далее он выводит из данного предположения следствие: все используемые методы должны быть нацелены на создание этого свободного от предписаний взаимодействия, направленного на осознание самого себя как в ситуации консультирования, так и других взаимоотношений и на выработку у клиента тенденций к позитивным действиям на основе собственной инициативы (Роджерс К., 2000, с. 25).

В лекции, в зависимости от ее целей и запланированного объема, также может быть использован интересный материал по истории возникновения и развития консультативной практики, который представлен в целом ряде пособий (Горностап П. П., Васьковская С. В., 1995; Коттлер Дж., Браун Р., 2001, с. 24–25; Нельсон-Джоунс Р., 2001, с. 13–15 и др.).

При обсуждении вопроса об основных *принципах* психологического консультирования целесообразно воспользоваться материалами разнообразных книг и пособий, приведенных в рекомендованном списке литературы. В частности, можно, как и в предыдущем случае, использовать прием сравнительного анализ разных точек зрения, сопоставляя взгляды на эту проблему таких авторов, как Ю. Е. Алешина, А. Ф. Бондаренко, К. Роджерс и др.

При подготовке вопроса о *проблемах организации и проведении* психологического консультирования эффективно использовать как материалы основных юридических документов, определяющих права каждого человека и порядок оказания всех видов услуг, так и частные нормативные акты, в которых раскрываются конкретные правила профессиональной деятельности.

Такую информацию можно получить из самих документов или комментариев к ним, которые можно найти в отдельных изданиях и учебных пособиях, в специализированных журналах и газетах.

Реализуя общий принцип наглядности, можно для примера использовать наиболее значимые для консультативной деятельности фрагменты известных нормативных актов. В частности, это могут быть:

- Приказ № 294 от 30.10.1995 Минздрава России «О психиатрической и психотерапевтической помощи»;
- Приказ № 636 от 20.10.1999 «Об утверждении Положения Службы практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» и т. п.

Обсуждая вопросы организации *процесса психологического консультирования*, выделения в нем определенных «фаз», «этапов», «ступеней», можно также использовать разнообразные материалы, представленные в зарубежных и отечественных изданиях. При этом целесообразно знакомить слушателей с этими данными, представляя их не только в текстовой форме, но и в виде сравнительных таблиц. Примером такого приема могут быть таблицы, используемые в уже упоминаемых нами пособиях (Айви А. Е. и др. 2000, с. 44; Меновщиков В. Ю., 1998, с. 52–55 и др.).

В контексте выделенного нами подхода — личностно-ориентированного консультирования целесообразно в качестве примера привести точку зрения *К. Роджерса*, который в своей книге «Консультирование и психотерапия» условно выделяет 12 типичных стадий этого процесса:

- 1) обращение за помощью;
- 2) оказание помощи;
- 3) стимуляция свободного проявления чувств;
- 4) распознавание, принятие и прояснение негативных чувств;
- 5) проявление позитивных импульсов;
- 6) признание и принятие консультантом всех чувств клиента;
- 7) инсайт;
- 8) процесс определения возможных решений;
- 9) включение в позитивную деятельность;
- 10) развитие будущего нового инсайта;
- 11) возрастающая интеграция поведения клиента;
- 12) ослабление у клиента потребности в помощи, завершение (Роджерс К., 2000, с. 38–54).

Вопрос *оценки эффективности психологического консультирования* так же, как и ранее указанные, может включать в себя ряд материалов, представленных в основных учебных пособиях и монографиях. В частности, можно начать с освещения проблемы эффективности психологической практики как таковой и остановиться на имеющихся по этому поводу точках зрения.

Например, использовать материал, изложенный в книге «Психотерапия» / Под ред. Б. Д. Карвасарского (2000, с. 124–129), где этой проблеме посвящен отдельный параграф.

Затем перейти непосредственно к проблеме оценки собственно консультирования и использовать так же, как и ранее, прием сравнения

разных точек зрения на критерии эффективности данного процесса. В частности, можно привести мнения, высказанные по этому поводу зарубежными и отечественными специалистами.

Закончить обсуждение данного вопроса целесообразно на том, что непосредственно касается личностно-ориентированного консультирования. Здесь следует обратить внимание на те аспекты, которые позволяют очертить возможности применения этой разновидности консультирования в практике работы. Можно начать с того факта, что вопросы эффективности консультирования не выделены в специальный раздел в трудах *К. Роджерса*, однако он постоянно рассматривает их в различных контекстах как обязательную составляющую проблемы организации и осуществления процесса консультирования.

При изучении данного вопроса вполне уместно подчеркнуть, выделить и границы данного подхода. В частности, можно привести пример критики личностно-ориентированного консультирования, в которой показаны границы его применения:

«Хотя в самом начале клиент-центрированное консультирование было просто бесценным, поскольку оно позволило отойти от привычных способов работы, тем не менее в наше время некоторые его положения были подвергнуты критике.

На клиента перекладывается слишком большая ответственность, и уменьшается роль консультанта как специально обученного эксперта. Клиенты редко знают то, что они на самом деле чувствуют.

Немного наивно полагать, что клиентам присуще спонтанное развитие и стремление к высоким целям, которые могут быть просто недосягаемыми. Консультанты могут быть, например, не в состоянии обеспечить «безусловное позитивное отношение» потому, что все в конечном счете обусловлено.

Этот подход не способствует преодолению трудностей, связанных с переводом чувств в действия.

Работа в основном строится на исследовании эмоциональных реакций, а мысли и действия остаются в стороне.

Преувеличивается значимость психотерапевтических отношений, этот фактор может быть необходимым, но недостаточным условием для того, чтобы произошло психотерапевтическое изменение» (Коттлер Дж., Браун Р., 2001, с.122).

Среди материалов, посвященных *требованиям к консультанту*, прежде всего, можно использовать такие, которые рассматриваются

в учебных пособиях и монографиях как специальные, как отдельно выделенные.

Например, в пособии *Р. Кочюнаса* эти вопросы включены как в контекст обсуждения вопросов процессуальных особенностей консультирования, так и выделены в целый раздел «Консультант». Рассматривая проблему требований к консультанту, здесь выделяются такие вопросы:

- ◆ роль и место консультанта в консультировании;
- ◆ система ценностей консультанта;
- ◆ влияние профессиональной деятельности на личность консультанта;
- ◆ профессиональная подготовка и модель эффективного консультанта.

При этом приводятся результаты различных исследований, которые достаточно хорошо демонстрируют неоднозначность решения данной проблемы.

Например, можно привести конкретные характеристики, которые, по мнению *Р. Кочюнаса*, способны составить остов «модели» эффективного консультанта:

- ◆ аутентичность;
- ◆ открытость собственному опыту;
- ◆ развитие самопознания;
- ◆ сила личности и идентичность;
- ◆ толерантность к неопределенности;
- ◆ принятие личной ответственности;
- ◆ постановка реалистичных целей;
- ◆ эмпатия;
- ◆ глубина отношений с другими людьми (*Кочюнас Р., 1999, с. 22–32*).

При подготовке данного вопроса можно использовать материалы учебного пособия «Психотерапия», где в главе 4 этой теме посвящен целый раздел — «Организация психотерапевтической помощи», в котором преимущественно идет речь о враче-психотерапевте (2000, с. 508–518).

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

В частности, в пособии Г. С. Абрамовой предметом оценки становятся следующие качества:

- ◆ психолог не способен быть внимательным, прерывает клиента, пропускает важную информацию;
- ◆ 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 эмпатичность и непосредственность;
- ◆ высочайший уровень — психолог присоединяется к клиенту, не теряя своей индивидуальности (Абрамова Г. С., 2000, с. 15).

Отдельно можно остановиться на требованиях к консультанту, работающему с клиентами, развитие которых происходит в особых условиях. Для этого можно использовать материалы, представленные как в первой части данного пособия, так и в специальной литературе, посвященной этой проблеме (Психологическое консультирование подростков-инвалидов, 1996; Развитие и образование особенных детей... 1999 и др.).

Требования к личности консультанта могут рассматриваться и в контексте проблемы прогноза перспективы профессиональной деятельности.

В частности, можно использовать такую цитату:

«...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; лич-

ностная 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 энергетики и отсутствия или компенсированности невротических потребностей и черт)» (Бондаренко А. Ф., 2000, с. 57–58).

Особенности требований к консультанту можно показать через *содержание авторских программ подготовки специалистов-консультантов*, на которые мы обращали внимание в первой части нашего пособия (см. часть I, главу 2) (Васильюк Ф. Е., 1998; Колпачников В. В., 1998).

Среди материалов, демонстрирующих *основное содержание профессиональной готовности* специалиста к психологическому консультированию, можно использовать *учебные программы*, по которым осуществляется подготовка психологов, врачей-психотерапевтов. Эти материалы, в частности, представлены в таких документах, как «Приложение 14 к Приказу Минздрава России № 294 от 30.10.95».

Некоторые конкретные материалы представлены в главе 4 уже упоминаемого пособия «Психотерапия». В частности, здесь обсуждаются вопросы совершенствования подготовки психотерапевтов, в непосредственные обязанности которых входит и консультирование (2000, с. 519–524).

Свои соображения по данной проблеме приводит и К. Роджерс в книге «Консультирование и психотерапия» (Роджерс К., 2000, с. 284).

Этические требования органично входят в контекст обсуждения принципов, правил и ограничений в работе консультанта, особенностей его взаимоотношений с клиентом. Целесообразно представить на лекции как общую картину этой проблемы, так и конкретные ее проявления в организации и проведении психологического консультирования в конкретных условиях.

Так как данная тема касается всех видов деятельности практического психолога, то можно воспользоваться и материалами отдельных работ, в которых рассматриваются *этические проблемы психологической практики в целом*. В первой части пособия мы отмечали работу Н. С. Пряжникова «Право на нравственность: этические проблемы

практической психологии». До настоящего времени это единственная работа, в которой 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» (Пряжников Н. С., 1999, с. 86).

Здесь же можно использовать и работу А. Ф. Бондаренко, в которой он рассматривает проблему этических стандартов в контексте места и роли института психологической помощи в конкретных общественных условиях. В частности, он подчеркивает следующее:

- психология как профессия подчиняется этическим нормам, общим для любой профессии, относящейся непосредственно к человеку;
- 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 конфиденциальности, т. е. сохранения личной тайны клиента;
- специфическим этическим нормативом является требование избегать физического контакта с клиентом (кроме предусмотренных технических или процедурных манипуляций);
- 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) (Бондаренко А. Ф., 2000, с. 39–40).

Для примера можно привести и выдержки из тех работ, где данная проблема выделена как специальная (Ю. Е. Алешина, Р. Кочюнас, К. Роджерс и др.). В частности, в работе Р. Кочюнаса выделена глава «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 клиентов (Кочюнас Р., 1999, с. 227–233).

Этические проблемы практики консультирования входят в учебные программы подготовки специалистов. В связи с этим на лекции можно обратить внимание и на этот аспект. В качестве примера можно

привести программу *В. В. Колпачникова*, в которой выделен такой раздел, как «Этические вопросы психологического консультирования», в него включены такие вопросы, как «Права клиента...» и «Профессиональные и этические обязанности и права консультанта» (Колпачников В. В., 1998, с. 36–37).

В ряде работ проблема этических требований раскрывается в других аспектах. В частности, *Меновицков 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.) (Меновицков В. Ю., 1998, с. 101–103).

Изучая данный вопрос, можно также использовать материалы, публикуемые в различных специальных сборниках. В частности и те, которые приведены в приложении 5 к данному пособию, где представлены профессиональные этические нормы специалистов, работающих в области практической психологии и являющихся членами «Ассоциации тренинга и психотерапии» (СПб.) (Нормативно-правовые документы... 2001, с. 220–223).

Рассматривая *проблемы организации и проведения психологического консультирования в образовании* в контексте общих вопросов организации и деятельности службы практической психологии образования, целесообразно использовать идеи, которые сформулированы в работах специалистов, обосновывающих и целенаправленно отстаивающих гуманистические цели и ценности в образовании. В частности, можно сослаться на материалы работ таких специалистов, как А. Г. Асмолов, С. Л. Братченко, В. В. Давыдов, И. В. Дубровина, В. П. Зинченко, А. Б. Орлов, К. Роджерс, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.

Ярко и доступно эти идеи сформулированы в работах *К. Роджерса*. Среди ряда важных требований человекоцентрированного подхода к образованию он выделяет как первостепенное «...разрешить учащемуся на любом уровне соприкасаться с важными проблемами его жизни, чтобы он сталкивался с проблемами и спорными вопросами, которые хочет разрешить» (Роджерс К., 1994, с. 347).

Особенности практической работы психолога в образовании во многом связаны с конкретными концепциями обучения, реализуемыми в современной школе. Здесь можно кратко остановиться на сущности того, что в современной психологии обозначается понятиями «среда», «образовательная среда», «развивающая среда» и т. п. В частности, можно воспользоваться материалами работ, в которых показана сущность данных понятий, их связь с понятиями «здоровье», «нор-

ма развития», «воспитание» и т. п. (Развитие и образование особенных детей, 1999; Слободчиков В. И., Исаев Е. И., 2000; Философско-психологические проблемы, 1981, 1994).

Разъясняя психологическую сущность гуманистического подхода к проблемам образования, можно использовать ряд специальных работ (Братченко С. Л., 1999; Якиманская И. С., 2000 и др.).

В качестве примера можно привести и основные позиции, обозначаемые в концепции личностно-ориентированного обучения:

- ◆ личностно-ориентированное обучение должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности ученика исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности;
 - ◆ образовательный процесс личностно-ориентированного обучения предоставляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении;
 - ◆ содержание образования, его средства и методы подбираются и организуются так, чтобы ученик мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме;
 - ◆ в данном контексте традиционное обучение не может быть ведущим в целостном образовательном процессе. Значимыми становятся те составляющие, которые развивают индивидуальность ученика, создают все необходимые условия для его саморазвития, самовыражения;
 - ◆ личностно-ориентированное обучение строится на принципе вариативности, т. е. признании разнообразия содержания и форм учебного процесса, выбор которых должен осуществляться учителем-предметником, воспитателем с учетом цели развития каждого ребенка, его педагогической поддержки в познавательном процессе, затруднительных жизненных обстоятельствах (Якиманская И. С., 2000, с. 11).
-

Как и при рассмотрении особенностей психологического консультирования в целом, можно выделить общее для любых подходов, а затем сравнить несколько разных подходов к решению проблем *организации и деятельности службы практической психологии образования*, в рамках которых психологическое консультирование занимает определенное место (Битянова М. Р., 1997; Дубровина И. В., 1991; Степанова М. А., 2003; Фридман Л. М., 2000 и др.).

Уместно будет напомнить слушателям об отличиях в их целях и показать, как это отражается в понимании сущности, места и роли консультирования; раскрыть конкретное понимание сущности психологического консультирования каждым автором.

При подготовке данного вопроса можно использовать и материал, который непосредственно темы не касается, но показывает специфику личностно-ориентированного подхода в образовании.

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.

Раскрывая сущность вопроса о *требованиях к профессиональному уровню психолога, работающего в учреждениях образования*, целесообразно использовать материалы государственного стандарта подготовки специалиста по специальности 031000 «Педагогика и психология». Здесь важно показать, что среди основных задач, соответствующих данной квалификации, выделяется следующая: «Выпускник, получивший квалификацию педагог-психолог... должен знать... *основы психологического консультирования и психопрофилактики*» (ГОСТ Специальность 031000 «Педагогика и психология», 2000).

Основное содержание вопросов, относящихся к специфике психологического консультирования, включено в учебную программу дисциплины предметной подготовки «Психологическое консультирование» (ГОСТ Специальность 031000 «Педагогика и психология», 2000).

При изложении вопроса об особенностях профессиональной подготовки, требованиях к профессиональному уровню практического психолога учреждений образования целесообразно показать, как они обсуждаются в контексте основных тем ряда специальных работ (Битянова М. Р., 1997, с. 292–293; Пахальян В. Э., 2002; Практическая психология образования, 2004, с. 50–54; Степанова М. А., 2003, 2004; Я работаю психологом, 1999, с. 11–34 и др.).

В последней части лекции можно прокомментировать слушателям список рекомендуемой литературы, в которой они смогут подробнее и глубже ознакомиться с выделенными в плане занятия вопросами. Здесь же преподаватель может дать необходимую информацию об особенностях подготовки к семинарским занятиям, а также к практикуму по данному предмету.

Глава 2

Организация и проведение практических занятий в системе занятий учебного курса «Личностно-ориентированное консультирование в образовании»

§ 1. Семинары и практические занятия в учебном курсе «Личностно-ориентированное консультирование в образовании»¹

Семинарские и практические занятия могут входить в структуру данного курса, если в учебном плане подготовки специалистов недостаточно представлены предметы или разделы других учебных курсов, в которых студенты могли бы детально познакомиться и освоить основные теоретические идеи гуманистического направления психологической мысли и те технологии, основанные на этих идеях, которые используются в современной практической психологии образования. В этом случае целесообразно проведение таких занятий, *целью которых становится расширение, углубление и укрепление полученных на лекциях, а также в процессе самостоятельной работы с рекомендуемой литературой специальных знаний.*

Подготовку к семинарским занятиям целесообразно начать с определения основных вопросов, которые будут предметом анализа и обсуждения со студентами (составление плана занятия). Выбор таких вопросов зависит во многом от содержания других специальных учебных дисциплин. Здесь следует обратить особое внимание, прежде всего, на содержание учебных программ по данным дисциплинам. С целью избежания дублирования, как правило, в таких случаях целесообразность проведения семинарских занятий и, как следствие, разработанная для них программа предварительно обсуждаются на заседаниях выпускающей кафедры. Также можно просто проконсультироваться по данному вопросу у тех преподавателей, которые ведут занятия по основным специальным дисциплинам.

¹ Подробнее об этом можно прочитать в пособии: *Пахальян В. Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 2. Семинарские и практические занятия.* — М., 2003.

Процесс подготовки к семинарским занятиям включает в себя и определение основных источников информации (по выделенным в составленном плане вопросам), которые могут быть доступны студентам в отведенное на подготовку время.

В зависимости от составленных планов в процесс подготовки может входить и работа по составлению специальных заданий, подбору и оформлению учебных задач и т. п.

Составляя программу проведения семинарских занятий, следует помнить о том, что одна из их основных функций — выделить ключевые вопросы темы и целенаправленно «проработать» наиболее важные и сложные ее аспекты. Примерный план семинарских занятий может выглядеть следующим образом.

Тема: Основные особенности личностно-ориентированного психологического консультирования в образовании.

Теоретические основания построения технологии личностно-ориентированного психологического консультирования.

Процессуальные характеристики личностно-ориентированного психологического консультирования. Требования к консультанту.

Возможности личностно-ориентированного психологического консультирования в образовательной среде.

Помимо общего списка литературы, рекомендуемой для самостоятельной работы при изучении данного предмета, к семинару предлагается дополнительная литература, преимущественно узкоспециального характера.

Например, к выделенным выше вопросам предлагаемого плана можно предложить следующий список литературы.

- Аминов Н. А., Янковская Н. А. Модель работы эффективного психоконсультанта в системе ПМС центров Москвы // Психологическая наука и образование. 1999. № 3–4, с. 104.
- Анцыферова Л. И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1, с. 6–19.
- Боуэн М. Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. 1992. №3–4 с. 24–33.
- Братусь Б. С. Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. 1990. № 6, с. 9–17.

- *Бьюдженталь Д., Хири М.* Психотерапия «здесь и сейчас» // Школьный психолог. 1998. № 34, с. 4.
- *Гаврилова Т. П.* Личностное консультирование подростков как вид психологической помощи // Психологическая наука и образование. 1997. № 1.
- *Грининг Т.* История и задачи гуманистической психологии // Вопросы психологии. 1988. № 4.
- *Гришина Н. В.* Помогающие отношения: Профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности. — СПб., 1997, с. 143–156.
- *Копьев А. Ф.* Индивидуальное психологическое консультирование // Вопросы психологии. 1994. № 4, с. 121–130.
- *Лидерс А. Г.* Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту // Журнал практического психолога. 1998. № 9, с. 96–112.
- *Орлов А. Б., Хазанова М. А.* Феномены эмпатии и конгруэнтности // Вопросы психологии. 1993. № 4.
- *Роджерс К.* Клиентцентрированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001. № 2, с. 50–58.
- *Слободчиков В. И.* Безопасное образование: психология и педагогика здоровья // Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / Под ред. В. И. Слободчикова. — М., 1999.
- *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности. — М., 1995, с. 71–78, 332–366.
- *Философско-психологические проблемы развития образования /* Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1981, 1994.
- *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии. — М., 1991.

При организации семинаров и практических занятий, помимо составления плана и подбора соответствующей литературы, как правило, выполняется следующая работа:

- определение видов и объема самостоятельной работы студентов;
- подбор материалов для выполнения заданий, включенных в самостоятельную работу студентов;
- определение форм проведения семинарских и практических занятий;

- определение форм и видов промежуточного контроля;
- определение форм и видов отчетности студентов по выполнению самостоятельной работы.

Для стимулирования профессиональной и личной активности студентов в период между проведением семинарских и практических занятий целесообразно с первых дней учебного семестра познакомить слушателей с предполагаемыми видами и объемом их самостоятельной работы. Наиболее эффективно, когда такую учебную программу, включающую в себя все виды работ на семестр, студенты получают в письменном (распечатанном) виде на первом учебном занятии (на первой лекции, на первой встрече...).

Специальные задания и учебные задачи для семинарских и практических занятий

К специальным заданиям для семинарских и практических занятий обычно относят:

- подготовку докладов аналитического, дискуссионного характера по отдельным вопросам плана данного занятия;
- подготовку рефератов по проблематике вопросов, вынесенных на обсуждение по плану данного занятия;
- составление тематического тезауруса, словаря основных понятий данной темы, и т. п.

Каждый из видов заданий подбирается с учетом реальных условий, в число которых, прежде всего, входят время для подготовки и доступность информационных источников. В связи с этим как план со списком рекомендуемой литературы, так и возможные задания предлагаются студентам как можно раньше. Наиболее эффективно это делать в первый день начала учебных занятий в том семестре, в котором студенты приступят к изучению данного предмета.

Если опираться на приведенный выше вариант плана семинарских занятий, то можно предложить темы небольших докладов (на 5–7 минут), в которых будут представлены различные, даже противоположные точки зрения на изучаемый вопрос.

Например:

- 1) Сущность психологического консультирования в психоанализе и гуманистической психологии.
- 2) Процессуальные характеристики психологического консультирования в психоанализе и гуманистической психологии.

- 3) Требования к консультанту в психоанализе и гуманистической психологии.
 - 4) Возможности личностно-ориентированного психологического консультирования в разных образовательных средах.
 - 5) Особенности личностно-ориентированного психологического консультирования различных субъектов образовательной среды и т. п.
-

Письменные работы (рефераты) целесообразно использовать как форму промежуточного контроля над процессом освоения материала занятий. В этом смысле можно предложить студентам как самостоятельный выбор тем, ориентируясь на программу курса, так и список ориентировочных тем, название которых студент может видоизменять, учитывая собственные профессиональные интересы и возможности.

Один из вариантов такого предложения может выглядеть следующим образом:

Процесс психологического консультирования в работах (работе)...

Представления о характере взаимодействия консультанта и клиента в работах (работе)...

Роль и место психологического консультирования в практической деятельности педагога-психолога: взгляды отечественных и зарубежных специалистов.

Особенности личностно-ориентированного консультирования субъектов образовательной среды (на примере анализа процесса консультирования...).

Возможности личностно-ориентированного консультирования детей... и т. п.

При подборе ориентировочных тем рефератов следует учитывать реальные возможности студентов данного курса. В связи с этим целесообразно сочетать темы, имеющие преимущественно аналитический характер, с темами, имеющими конкретный прикладной или практический характер.

К учебным заданиям или разновидностям самостоятельной работы, включенным в программу данного курса, можно отнести и составление тематического *психологического тезауруса*, словаря основных понятий. Опираясь на предложенную тему и выделенные вопросы семинарских занятий, целесообразно предложить студентам найти в ли-

тематике и подготовить к данной теме «ключевые» понятия и их определения (см. приложение 6).

Для осуществления промежуточного контроля над процессом усвоения основных понятий учебного курса «Личностно-ориентированное психологическое консультирование в образовании» целесообразно использовать учебные задачи, которые можно конструировать самостоятельно. Все задания можно разбить на несколько типов, используя при этом таксономию учебных задач (Толлингерова Д., Голушова Д., Конторкова Г., 1994).

Среди основных вариантов авторы различных пособий наиболее часто употребляют разновидности учебных задач таких типов, как:

Из нижеперечисленных утверждений (описаний) выбрать те, которые наиболее полно и точно отражают сущность понятия (явления)... (Далее приводится понятие либо название психологического феномена и перечисляются разные варианты его определения, созданные самим автором либо заимствованные из различных источников.)

Как в психологии обозначается нижеописанное явление? (Далее идет описание явления, созданное самим автором либо заимствованное из различных источников; здесь может быть несколько разных описаний одного и того же явления.)

Вставьте пропущенные в тексте слова и объясните ваш выбор. (Далее приводится цитата описания какого-то феномена либо определение, в котором пропущены ключевые слова.)

Можно воспользоваться и *готовыми, опубликованными* в различных пособиях учебными задачами (Васьковская С. В., Горностай П. П., 1996; Каган В. Е., 1999).

Например, для контроля за качеством усвоенного теоретического материала можно воспользоваться такими тестовыми заданиями, которые приведены в пособии «Практическая психология для психологов и врачей: обучающий тестовый контроль».

В отличие от психотерапии психологическое консультирование преследует следующие цели:

1. Полностью раскрыть личностные особенности клиента.
2. Выслушать клиента.
3. Помочь клиенту установить связь актуальной проблемы с личностными факторами.
4. Выявить те связи, которые помогут клиенту по-новому посмотреть на себя и справиться с трудностями.

Р. Мэй выделяет четыре стадии психологического консультирования; к ним НЕ относятся:

1. Контакт.
2. Исповедь.
3. Толкование.
4. Модификация поведения.
5. Трансформация личности.

Какое утверждение верно характеризует предпочтительность того или иного методического подхода в психологическом консультировании?

1. Психологическое консультирование — прерогатива гуманистического подхода.
2. Наиболее эффективно когнитивно-бихевиоральное психологическое консультирование.
3. Любое психологическое консультирование строится на базе психодинамической теории.
4. Выбор методического подхода зависит от теоретической ориентации консультанта и предпочтений клиента (Каган В. Е., 1999, с. 382–388).

Получить «обратную связь» с целью установления уровня готовности студентов к практикуму можно и с помощью задач, которые предлагают в своем пособии «Психологическое консультирование. Ситуационные задачи» *С. В. Васьковская* и *П. П. Горностай*. Такой тип задач позволяет не только убедиться в усвоении какой-либо конкретной информации, но и увидеть «прикладные» возможности студентов. В частности, можно воспользоваться задачами следующей разновидности:

«Важнейшие личностные проблемы и проблемные области, характерные для людей, обращающихся в психологическую консультацию:

- ◆ проблемы дисгармоничного развития личности;
- ◆ экзистенциальные проблемы человека: жизненные кризисы, экзистенциальные фрустрации, утрата смысла жизни и т. п.;
- ◆ проблемы самосознания и самоотношения: формирование “Я-концепции”, неадекватная самооценка и уровень притязаний, несовершенство процессов рефлексии, личностные комплексно неконструктивные психологические защиты;
- ◆ проблемы самоактуализации, самореализации и самоопределения личности;

- ◆ случаи личностной дезадаптации, деформации в формировании базовых образований личности;
- ◆ внутренняя несвобода и активность личности, психологические ограничения и проблема свободы выбора;
- ◆ внутренние конфликты личности;
- ◆ противоречия в сфере мотивов, направленности, идеалов, ценностных ориентаций личности, неудовлетворенность жизненных потребностей, социальная депривация;
- ◆ ложные установки личности;
- ◆ проблемы, возникающие вследствие нарушения человеческого достоинства, самоуважения, грубого обращения с личностью, ущемления ее прав и свобод.

Задание для психологического семинара: перечитайте представленный выше перечень проблем, организуйте их обсуждение, проиллюстрируйте примерами и наметьте возможные пути и средства психологической помощи» (Васьковская С. В., Горностай П. П., 1996, с. 12–13).

Подбор литературы, рекомендуемой студентам для самостоятельной работы и подготовки к семинарским занятиям

Как уже отмечалось выше, подбор литературы для самостоятельного прочтения студентами определяется не только общим состоянием информационного обеспечения по изучаемой проблематике, но и рядом следующих обстоятельств:

- наличием уровнем компетентности учащихся в общих проблемах практической работы психолога;
- конкретными возможностями учреждения образования;
- укомплектованностью библиотек;
- наличием возможностей использования в этих целях электронных информационных систем;
- множительной техники и т. п.

В то же время, как показывает опыт, целенаправленная работа в этом направлении позволяет практически всегда создать основной информационный потенциал учебного процесса. При создании основного фонда информационного обеспечения целесообразно ориентироваться на принцип многообразия. В частности, рекомендуемая литература представляется в разных жанрах: от статей в профессиональной газет-

ной, журнальной периодике до специальных научных монографий. При этом сформулированные заранее требования подготовки к семинарским занятиям включают в себя обязательное использование разных источников.

Следует обратить также внимание на дифференциацию требований по использованию тех или иных информационных источников. В частности, при подготовке небольшого доклада достаточно дать общую картину проблемы, что возможно при опоре на материалы лекций, учебную литературу и периодику. При подготовке реферата чаще всего необходимо использовать отдельные монографии, сборники научных и прикладных исследований, материалы узкопрофессиональных периодических изданий, данные авторов, представляющих различные научные школы.

Конкретизировать все вышесказанное можно с помощью следующих примеров.

При подготовке *доклада* на тему «Сущность психологического консультирования в психоанализе и гуманистической психологии» можно рекомендовать на выбор, в зависимости от конкретных условий, примерно такой список:

- ◆ *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.
- ◆ *Коттлер Дж., Браун Р.* Психотерапевтическое консультирование. — СПб., 2001.
- ◆ *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования. — М., 1999.
- ◆ *Меновицков В. Ю.* Введение в психологическое консультирование. — М., 1998.
- ◆ *Нельсон-Джоунс Р.* Теория и практика консультирования. — СПб., 2000.
- ◆ Психологическое консультирование и психотерапия. Хрестоматия. — М., 1999.
- ◆ *Роджерс К.* Клиентцентрированная психотерапия. — М., 1997.

При подготовке *реферата* на тему «Возможности личностно-ориентированного консультирования детей подросткового возраста» можно рекомендовать на выбор, в зависимости от конкретных условий, примерно такой список:

- ◆ *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. — М., 1997.
- ◆ *Гаврилова Т. П.* Личностное консультирование подростков как вид психологической помощи // Психологическая наука и образование. 1997. № 1.
- ◆ Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1997; СПб., 2004.
- ◆ Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Под ред. И. В. Кузнецовой. — Ярославль, 1996.
- ◆ Семья в психологической консультации. Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. — М., 1989.

При подготовке *тематического тезауруса* можно рекомендовать на выбор, в зависимости от конкретных условий, примерно такой список:

- ◆ *Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования. — М., 1999.
- ◆ *Братусь Б. С.* Аномалии личности. — М., 1988.
- ◆ *Коттлер Дж., Браун Р.* Психотерапевтическое консультирование. — СПб., 2001.
- ◆ *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования. — М., 1999.
- ◆ *Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики. — СПб., 1997.
- ◆ *Меновицков В. Ю.* Введение в психологическое консультирование. — М., 1998.
- ◆ *Нельсон-Джоунс Р.* Теория и практика консультирования. — СПб., 2000.
- ◆ *Орлов А. Б., Хазанова М. А.* Феномены эмпатии и конгруэнтности // Вопросы психологии. 1993. № 4.
- ◆ Психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб., 2000.
- ◆ Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб., 1998.
- ◆ Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / Под ред. В. И. Слободчикова. — М., 1999.
- ◆ *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994.
- ◆ *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека. — М., 2000.

Несколько вариантов задач, рекомендуемых для включения в содержание семинарских и практических занятий, приведены в приложении 6.

§ 2. Практикум в системе занятий учебного курса «Личностно-ориентированное консультирование в образовании»¹

Общие вопросы организации практикума

Практикум является наиболее значимым и сложным компонентом в структуре учебных занятий по курсу «Личностно-ориентированное консультирование». Его место и роль определяется тем, что собственно основное содержание личностно-ориентированного консультирования может быть «присвоенным», стать профессиональным качеством личности будущего специалиста только в случае непосредственного «проживания» как самого процесса, так и тех состояний, которые значимы для успешной деятельности. *Основная задача преподавателя* — создать максимально приближенные к реальности условия, в которых каждый студент сможет «присвоить» определенный опыт «проживания» значимых для психолога-консультанта состояний. Процесс подготовки к практикуму включает в себя то, что может быть обозначено следующим образом:

- профессиональная и личностная готовность преподавателя;
- материально-техническое и методическое обеспечение занятий;
- создание условий, обеспечивающих психологическую безопасность участников занятий.

Профессиональная и личностная готовность преподавателя обеспечивается его специальной подготовкой и образованностью, опытом преподавания и практической работы в целом и в качестве консультанта, использующего личностно-ориентированный подход в частности.

Материально-техническое и методическое обеспечение занятий предполагает наличие оптимального набора средств, с помощью которых преподаватель может создать условия, где каждый студент получит возможность приобрести определенный опыт «проживания» значимых для будущего консультанта состояний. В связи с этим занятия практикума рекомендуется проводить в форме:

- активного моделирования реальных ситуаций, наиболее часто возникающих в практике психологического консультирования;

¹ Подробнее об этом можно прочитать в пособии: Пахальян В. Э. Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 3. Практикум. — М., 2003.

- разнообразных упражнений, обеспечивающих формирование планируемых навыков и способностей;
- групповой и индивидуальной профессиональной рефлексии.

В материально-техническое и методическое обеспечение занятий, прежде всего, входят:

- соответствующее помещение, в котором можно не только располагать участников в разнообразных «формах» (полукругом, кругом и т. п.) и сочетаниях («двойки», «тройки» и т. п.) и «трансформировать» пространство, но и быть защищенным от посторонних вмешательств;
- видео- и аудиотехника, позволяющие как записывать, так и воспроизводить необходимый материал;
- технические возможности размножения методических материалов, необходимых для каждого студента на соответствующем занятии;
- методические материалы для преподавателя и студентов.

Выделение в процессе подготовки создания условий, обеспечивающих психологическую безопасность участников занятий, предполагает:

- предварительное знание преподавателем индивидуальных особенностей участников занятий;
- обстановку полного взаимодоверия участников занятий;
- «инструктаж по технике безопасности», своеобразный «кодекс правил», обеспечивающий адекватную реакцию на происходящее в процессе занятий и возможность контроля преподавателя над «угрожающей» ситуацией.

Такие меры безопасности принимаются в связи с тем, что на занятиях практикума могут «моделироваться», «воспроизводиться» различные жизненные, «клиентские» ситуации, входя в которые, как бы «проживая» их, каждый студент может быть подвергнут случайному, непреднамеренному риску «нежелательных состояний».

Основное содержание занятий практикума

Программа практикума по личностно-ориентированному психологическому консультированию в образовании может включать в себя те основные вопросы, которые выделены в предложенных вариантах программы.

Опираясь на основные вопросы данной программы, можно определить конкретное содержание каждого занятия.

Например, предлагаемое в предложенных вариантах программы первое занятие «Аутентичность (конгруэнтность) как возможность “естественного” проявления личности» включает в себя следующие вопросы:

- ◆ Осознание сущности аутентичности (конгруэнтности).
- ◆ Развитие навыков и способности к аутентичности (конгруэнтности) в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды.
- ◆ Тренировка навыков понимания собственных переживаний, внутренней позиции, идентичности в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды.
- ◆ «Открытие» собственных переживаний, силы личности.
- ◆ Освоение способов «проживания» чувств.
- ◆ Освоение приемов сообщения, передачи собственных переживаний в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды.

В связи с этим практикум можно начать с просмотра различных ситуаций взаимодействия людей, в которых возможно не только видеть, фиксировать феномен аутентичности (конгруэнтности), но и на основе наблюдаемого анализировать особенности его проявления. Материалом просмотра могут быть как учебные видеофильмы, так и фрагменты документальных или художественных фильмов, подобранных специально для целей данного занятия. При достаточной степени психологической и профессиональной готовности слушателей можно просто «моделировать», «разыгрывать» ситуации взаимодействия с целью определения, полного и глубокого осознания феномена аутентичности (конгруэнтности). Следует отметить, что одна из основных задач данного курса — обеспечить профессиональную компетенцию будущего специалиста как практического психолога образования. В связи с этим подбирается и соответствующий материал для практикума. В частности, видеофильмы, фрагменты документальных или художественных фильмов, «смоделированные», «разыгрываемые» ситуации взаимодействия консультанта и клиента, подбираются по принципу соответствия их содержания основным проблемам, возникающим в условиях образовательной среды.

Для развития навыков и способности к аутентичности (конгруэнтности) в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды *можно применять разнообразные упражнения*. Порядок их предъявления целесообразно определять степенью сложности выполнения для учащихся данной группы.

Один из вариантов может выглядеть следующим образом.

- ◆ Каждому из участников учебной группы предлагается вспомнить случай «идеальной» или «полной» конгруэнтности из своего опыта и попытаться «представить» его с помощью других участников.
 - ◆ Участнику (добровольцу) предлагается занять место в центре круга, который образуют все остальные члены учебной группы, и произнести любой монолог, направленный в их адрес. Задача добровольца — быть максимально аутентичным (конгруэнтным), а задача участников группы — «возвратить» ему неконгруэнтные кусочки его поведения.
 - ◆ Аналогичную работу можно предложить студентам выполнять в мини-группах («двойках», «тройках» и т. п.).
 - ◆ *Примечание.* После завершения выполнения упражнений каждого «блока» программы данной темы студентам предоставляется возможность «отрефлексировать» приобретенный опыт, «отреагировать» возникшее состояние и т. п.
-

Решая задачи помощи студентам в освоении способов «проживания» чувств, приемов сообщения, передачи собственных переживаний в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды, преподаватель может использовать уже известные приемы или создавать их авторские варианты. «Начинающему» преподавателю целесообразно воспользоваться «чужим опытом».

В частности, можно использовать материал, который представлен в учебном пособии Ф. Е. Василюка «Психотехника переживания». Он достаточно концентрирован и разнообразен, адекватен для решения данной учебной задачи. Автор выделяет как закономерности процесса переживания, так и правила психотехники переживания, конкретные приемы, способы, с помощью которых можно «управлять» этими состояниями.

Закон. Нельзя прямо вызвать в себе переживание, но можно создать ситуацию (реальную и воображаемую), которая вызовет это переживание.

Правило 1. Если вы хотите избавиться или ослабить какое-то нежелательное состояние, попытайтесь сделать прямо противоположное — вызвать или усилить его ощущение.

Правило 2. Если вы хотите сохранить или усилить какое-то переживание, направьте свое внимание на объекты, людей и действия, которые вызывают в вас это состояние (Василюк Ф. Е., 1991, с. 4–5).

Осваивая практику работы с феноменом «принятия», преподаватель, помимо уже приведенных выше в качестве примеров приемов, может применить и такой, как «моделирование». Для этого можно использовать разнообразные материалы, представленные как в специальных учебных пособиях, так и в отдельных статьях, напечатанных в периодических профессиональных изданиях.

Одна из таких конкретных ситуаций консультативного приема описана в «Школьном психологе» (2000, № 22, с. 4) в статье детского практического психолога И. Шевцовой из Санкт-Петербурга.

Татьяна П., 31 год. Обратилась к психологу по поводу поведения дочери. Девочке Полине пять лет. Со слов мамы, она очень капризна, своенравна, упряма. Для нее не существует слова «нельзя», своим поведением Полина добивается от матери новых игрушек, сладостей, развлечений.

В беседе Татьяна не скрывала своего раздражения и высказала намерение отправить дочку на год к бабушке, которая живет в другом городе. При дальнейшем общении выяснилось, что Полина родилась меньше чем через год после гибели в семье ребенка. Женщина не успела оправиться от горя, когда оказалось, что она беременна. Рождение дочери было воспринято ею как предательство памяти первого ребенка. Девочка родилась с невропатией, постоянно плакала, отказывалась брать грудь. И физические и моральные силы Татьяны были на исходе. Часто она ловила себя на мыслях о неприязненном отношении к дочери и, чтобы заглушить угрызения совести, выбрала тактику подкупа и вседозволенности в воспитании.

Преподаватель может заранее раздать данный текст студентам с целью его осмысления, анализа через призму феномена «принятия-непринятия». После этого на занятии студентам предлагается «разыграть» данный случай как сценарий консультативного приема, на котором один из них (любой доброволец) будет консультантом, а другой — «Татьяной». Все остальные студенты, учебная группа также имеет вполне конкретную роль, например супервизора. Ее задача в этом случае — помогать консультанту.

Можно в ситуации «моделирования» или «разыгрывания» наделить группу функцией эксперта, где основная задача — провести профессиональную экспертизу консультативного приема. Для экспертов подготавливается «бланк экспертизы», в котором выделяются оцениваемые параметры и система оценок.

Например, бланк может иметь следующий вид (табл. 8).

Таблица 8
Параметры оценки работы психолога-консультанта

№	Профессионально-значимые качества	Баллы (от 1 до 10)
1	Выделение, прояснение проблемы клиента	
2	Вовлечение клиента в процесс решения проблемы	
3	Конгруэнтность	
4	Безусловное положительное отношение	
5	Доброжелательность	
6	Умение выбирать адекватные способы поддержки	
7	Принимающее отношение	
8	Толерантность	
9	Эмпатия	
10	Способность психологического прогноза	

Тренировка профессионально-значимых качеств, необходимых для успешного освоения личностно-ориентированного консультирования, может проходить по сценарию любого типичного случая из практики психологов, имеющих опыт работы в разнообразных образовательных средах. Целесообразно использовать как «пошаговый» анализ, рефлексию представленного для практикума случая, так и осмысление целостного, относительно завершенного процесса. При «пошаговом» анализе весь процесс предварительно «разбивается» на блоки, фазы, ступени. Участники учебной группы под руководством преподавателя «моделируют», «разыгрывают» каждый шаг, четко обозначая его границы (начало — конец, переход на другую ступень и т. п.).



Заключение

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 проявляют 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 применением 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 об-

разования, 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 тенденций 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. Учебный курс «Личностно-ориентированное консультирование в образовании» дает возможность обеспечить профессиональную компетенцию слушателей, которая позволит им в дальнейшем эффективно организовывать и проводить личностно-ориентированное психологическое консультирование в образовательных средах разного типа.

Библиография

1. *Абрамова Г. С.* Психологическое консультирование. — М. 2000.
2. *Айви А. Е., Айви М. Б., Саймэн-Даунинг Л.* Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. — М., 2000.
3. *Алешина Ю. Е.* Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. — М., 1994.
4. *Аминов Н. А., Янковская Н. А.* Модель работы эффективного психоконсультанта в системе ПМС центров Москвы // Психологическая наука и образование. 1999. № 3–4.
5. *Антонова Н. В.* Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. 1997. № 6.
6. *Анциферова Л. И.* Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. 1999. Том 20. № 1.
7. *Асмолов А. Г.* XXI век: психология в век психологии // Вопросы психологии. 1995. № 1.
8. *Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. — М., 1979
9. *Бейкер К. Г.* Система охраны психического здоровья в США // Вопросы психологии. 1990. № 6.
10. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе. — М., 1997.
11. *Битянова М. Р.* Пятое колесо // Школьный психолог. 2004. № 22.
12. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности. — М.; Воронеж, 1995.
13. *Бондаренко А. Ф.* Психологическая помощь: теория и практика. — Киев, 1997; М., 2000.

14. *Боуэн М.* Духовность и личностно-центрированный подход // Вопросы психологии. 1992. №3–4.
15. *Братусь Б. С.* Аномалии личности. — М., 1988.
16. *Братусь Б. С.* К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. 1997. № 5.
17. *Братусь Б. С.* Опыт обоснования гуманитарной психологии // Вопросы психологии. 1990. № 6.
18. *Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования. — М., 1999
19. *Бурменская Г. В., Карабанова О. А., Лидерс А. Г.* Возрастно-психологическое консультирование. — М., 1990.
20. *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.
21. *Васильюк Ф. Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6.
22. *Васильюк Ф. Е.* Психотехника переживания: Учебное пособие. — М., 1991.
23. *Васильюк Ф. Е.* Психотехнический анализ психотерапевтического процесса // Вопросы психологии. 1998. № 6.
24. *Васильюк Ф. Е.* От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1.
25. *Васьковская С. В., Горностай П. П.* Психологическое консультирование. Ситуационные задачи. — Киев, 1996.
26. *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. — СПб., 2003, с. 70–74.
27. *Венгер А. Л.* Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3.
28. *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.

29. Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И. В. Дубровиной // Школьный психолог. 2004. № 35.
30. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии. Собр. соч.: В 6 томах. Т. 5. — М., 1983.
31. *Выготский Л. С.* Проблема возраста. Собрание сочинений: В 6 томах. Т. 4 — М., 1984.
32. *Гаврилова Т. П.* Личностное консультирование подростков как вид психологической помощи // Психологическая наука и образование. 1997. № 1.
33. *Глэддинг С.* Психологическое консультирование. — СПб., 2002.
34. *Годовикова Д. Б.* Общение со взрослыми и познавательная активность детей // Психология дошкольника: Хрестоматия. — М., 1997.
35. *Гордеева О. В.* Развитие языка эмоций у детей // Вопросы психологии. 1995. № 2.
36. *Горностай П. П., Васьковская С. В.* Теория и практика психологического консультирования. — Киев, 1995.
37. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. — М., 2000.
38. *Гулина М. А.* Основы индивидуального психологического консультирования. — СПб., 2000.
39. *Гуськова Т. В.* Психологический анализ симптоматики кризиса 3 лет // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1989. № 1.
40. *Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А.* Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4.
41. Детская практическая психология: Учебник / Под ред. Т. Д. Марцинковской. — М., 2001.
42. *Джанерьян С. Т., Булыгина Л. А.* Выбор профессиональной карьеры: половой и гендерный аспекты / Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 года. Т. 3. — СПб., 2003, с. 72–75.
43. *Джордж Р., Кристиани Т.* Консультирование: теория и практика. — М., 2002.
44. *Дубровина И. В.* Школьная психологическая служба. — М., 1991.

45. *Елагина М. Г.* Кризис 7 лет и подход к его изучению // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1989. № 1.
46. *Забродин Ю. М.* Проблема разработки практической психологии // Психологический журнал. 1980. Т. 1. № 2.
47. *Забродин Ю. М.* Развитие советской психологии и задачи психологической службы // Психологический журнал. 1984. Т. 5. № 6.
48. *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.
49. *Илюхина Н. В.* Психолого-педагогическое обеспечение образовательной среды в малом городе // Региональная служба практической психологии. Опыт работы и перспективы развития. — Самара, 2002.
50. *Каган В. Е.* Практическая психология для психологов и врачей: обучающий тестовый контроль. — М., 1999.
51. *Карабанова О. А.* Игра в коррекции психического развития ребенка. — М., 1997.
52. *Клюева Т. Н., Илюхина Н. В.* Особенности состояния психологического здоровья детей дошкольного возраста малого города // Прикладная психология. 2001. № 4.
53. *Колпачников В. В.* Индивидуальные модели консультативного процесса и психологического здоровья в консультировании // Журнал практического психолога. 1997. № 5.
54. *Колпачников В. В.* Общее введение в индивидуальное психологическое консультирование // Вопросы психологии. 1998. № 6.
55. *Кондрашенко В. Т., Донской Д. И., Игумнов С. А.* Общая психотерапия. — Минск, 1999.
56. *Копьев А. Ф.* Диалогический подход в консультировании // Московский психотерапевтический журнал. 1992. № 1.
57. *Копьев А. Ф.* Индивидуальное психологическое консультирование // Вопросы психологии. 1994. № 4.
58. *Коттлер Дж., Браун Р.* Психотерапевтическое консультирование. — СПб., 2001.
59. *Кочюнас Р.* Основы психологического консультирования. — М., 1999.

60. Кудрявцев В. Т. Исследования детского развития на рубеже столетий // Вопросы психологии. 2001. № 2.
61. Кудрявцев В. Т., Уразалиева Г. К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. 2001. № 4.
62. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. — Прага, 1984.
63. Лидерс А. Г. Особенности позиции практического психолога по отношению к клиенту // Журнал практического психолога. 1998. № 9.
64. Лисина М. И. Общение с взрослыми у детей первых семи лет жизни // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. — М., 1981.
65. Малхасян М. В. Образовательная среда как фактор умственного развития детей младшего школьного возраста // IX всероссийская научно-практическая конференция «Образование в России: медико-психологический аспект». — Калуга, 2004, с. 284–286.
66. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения. — М., 1990.
67. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. — СПб., 1997.
68. Меновицков В. Ю. Введение в психологическое консультирование. — М., 1998.
69. Митина Л. М., Кузьменкова О. В. Психологические особенности внутриличностных противоречий учителя // Вопросы психологии. 1998. № 4.
70. Научно-практические основы и опыт организации школьной психологической службы. — Ташкент, 1988.
71. Научно-практические проблемы школьной психологической службы. Ч. 1, 2. — М., 1987.
72. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. — СПб., 2001.
73. 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.
74. 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.

75. *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.
76. *Овчарова Р. В.* Справочная книга школьного психолога. — М., 1993.
77. *Обухова Л. Ф.* Детская психология. — М., 1996.
78. *Ожигова Л. Н.* Гендер и жизненный путь личности / Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 года. Т. 6. — СПб., 2003, с. 150–152.
79. *Олекс М. Н.* Профилактика явлений дезадаптации в старшем школьном возрасте / Ежегодник РПО. Материалы III Всероссийского съезда психологов 25–28 июня 2003 года. Т. 6. — СПб., 2003, с. 167–171.
80. *Орел В. Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1.
81. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. — М., 1995.
82. *Орлов А. Б., Хазанова М. А.* Феномены эмпатии и конгруэнтности // Вопросы психологии. 1993. № 4.
83. Особенности обучения и психического развития школьников 13–17 лет / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. — М., 1988.
84. *Пахальян В. Э.* Каким должен или каким может быть психолог, работающий в условиях современного образования? // Вопросы психологии. 2002. № 6.
85. *Пахальян В. Э.* Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 1. Методология и организация. — М., 2003.
86. *Пахальян В. Э.* Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 2. Семинарские и практические занятия. — М., 2003.
87. *Пахальян В. Э.* Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 3. Практикум. — М., 2003.
88. *Пахальян В. Э.* Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Т. 4. Хрестоматия. — М., 2003.
89. *Пахальян В. Э.* Практическая психология образования в России: без парадоксов // Вопросы психологии. 2005. № 5.

90. *Пахальян В. Э.* Психопрофилактика и безопасность психологического здоровья детей // Прикладная психология. 2002. № 5–6.
91. *Пахальян В. Э.* Психопрофилактика в практической психологии образования. — М., 2003.
92. *Пахальян В. Э.* Развитие и психологическое здоровье: дошкольный и школьный возраст. — СПб., 2006.
93. *Пахальян В. Э.* Служба практической психологии в образовании: современное состояние и перспективы развития в России // Магистр. 1999. № 5.
94. *Поливанова К. Н.* Психология возрастных кризисов. — М., 2000.
95. *Поливанова К. Н.* Психологический анализ кризисов возрастного развития // Вопросы психологии. 1994. № 1.
96. *Поливанова К. Н.* Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. № 1.
97. *Поливанова К. Н.* Специфические характеристики развития в переходные периоды (кризис одного года) // Вопросы психологии. 1999. № 1.
98. Практическая психология образования / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1997; СПб., 2004.
99. *Прихожан А. М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. 1998. № 2.
100. *Пряжников Н. С.* Право на нравственность: этические проблемы практического психолога // Психологическая наука и образование. 1999. № 1.
101. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Рузской. — М., 1990
102. Психолог в детском дошкольном учреждении / Под ред. Т. В. Лаврентьевой. — М., 1996.
103. Психологическая служба в школе (круглый стол) // Вопросы психологии. 1979. № 2, 3; 1982. № 3, 4.
104. Психологическая служба школы / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1995.
105. Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Под ред. И. В. Кузнецовой. — Ярославль, 1996.
106. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб., 1998.

107. Психотерапия / Под ред. Б. Д. Карвасарского. — СПб., 2000.
108. *Радина Н. К.* Изучение самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье // Вопросы психологии. 2000. № 3.
109. *Радина Н. К.* Об использовании гендерного анализа в психологических исследованиях // Вопросы психологии. 1999. № 2.
110. Развивающие и коррекционные программы для работы с младшими школьниками и подростками. — М.; Тула. 1993.
111. Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / Под ред. В. И. Слободчикова. — М., 1999.
112. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994.
113. *Роджерс К.* Клиентцентрированный/Человеко-центрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001. № 2.
114. *Роджерс К.* Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы. — М., 2000.
115. *Роджерс К., Фрейберг Дж.* Свобода учиться. — М., 2002.
116. *Розин В. М.* Психология: теория и практика. — М., 1998.
117. *Рубцов В. В.* Психологическая поддержка современного образования // Известия РАО. 1999.
118. Семья в психологической консультации. Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина — М., 1989.
119. *Слободчиков В. И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. — М., 1997.
120. *Слободчиков В. И.* Что развивается в образовании, что образуется в развитии? // Развитие и образование особенных детей. — М., 1999.
121. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология развития человека. — М., 2000.
122. *Слободчиков В. И., Шувалов А. В.* Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4.
123. *Соломин И. Л.* Психологическое консультирование и тестирование // Журнал практического психолога. 1999. № 7–8.

124. *Степанов С. Ю., Растянников А. В.* Рефлексивно-инновационный подход к организации психологической службы в округе // Прикладная психология. 1998. № 2.
125. *Степанова М. А.* Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы // Вопросы психологии. 2004. № 4.
126. *Степанова М. А.* Психология в образовании: психолого-педагогическое взаимодействие // Вопросы психологии. 2003. № 4.
127. *Стоун Дж. Л.* Консультирование // Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. — СПб., 2003.
128. *Сулейманова Л. М.* Психологические особенности самооценки и уровня притязаний учащихся 9-х классов, обучающихся в разных образовательных средах: Дисс. ... канд. псих. наук. — Калуга. 2004.
129. *Толлингерова Д., Голушова Д., Конторкова Г.* Психология проектирования умственного развития детей. М.; Прага, 1994.
130. *Уоллес В., Холл Д.* Психологическая консультация. — СПб., 2003.
131. *Философско-психологические проблемы развития образования /* Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1981; 1994.
132. *Флоренская Т. А.* Диалог в практической психологии. — М., 1991.
133. *Фридман Л. М.* О концепции школьной психологической службы // Вопросы психологии. 2000. № 1.
134. *Хасан Б. И.* Половозрастная специфика конфликта / Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. — СПб., 2003.
135. *Цукерман Г. А.* Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопросы психологии. 1998. № 3.
136. *Школьные проблемы глазами психолога: как оказать помощь дезадаптированному ребенку /* Под ред. Л. В. Варначева и др. — Ярославль, 1996.
137. *Эльконин Д. Б.* Введение в детскую психологию / Избранные психологические труды. — М., 1989.
138. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. — М., 2000.
139. *Я работаю психологом /* Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1999.
140. *Ясвин В. А.* Психологическое моделирование образовательных сред // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 4.

141. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды. — М., 2000.
142. American Psychological Association. Ethical principles of Psychologists // American Psychologist 1990. Vol. 45. P. 390–395.
143. *Shneider K.* Therapists personal maturity and therapeutic success: how strong is the link? // The Psychotherapy Patient 1992. Vol. 8. № 3–4.
144. *Szasz T.* The Ethics of Psycho-Analysis N.Y.: Basic Books. 1965.

Приложения

Приложение 1. Подходы к определению сущности и основного содержания консультирования

Приложение 2. Стадии (этапы) консультативного процесса

Приложение 3. Эффективность консультирования

Приложение 4. Особенности психологического консультирования подростков-инвалидов

Приложение 5. Этические аспекты в профессиональной деятельности консультанта

Приложение 6. Примеры учебных программ и фрагменты содержания основных занятий

Приложение 7. Способы организации консультационного процесса

Приложение 8. Примеры превентивной консультативной встречи

Приложение 1

Подходы к определению сущности и основного содержания консультирования

1. Роджерс К.¹

«Что я имею в виду, когда говорю о клиентцентрированном, 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 передаст 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

¹ Роджерс К. Клиентцентрированный / человекоцентрированный подход в психотерапии // Вопросы психологии. 2001. № 2, с. 50.

те, что лежат чуть ниже уровня осознания. Эта особая, активная разновидность слушания — одна из самых мощных известных мне сил, обеспечивающих изменение...»

Место психологического консультирования в системе психологического терапевтического знания¹

Ситуация с психологическим консультированием в нашей стране очень сходна с тем, что переживали другие европейские страны около двадцати лет назад. Тогда консультирование в виде первоначально американского трансплантата произвело глубокие изменения в социальных процессах и очень быстро стало необходимым компонентом самых различных сфер общественного устройства. М. Херберт, известный современный британский профессор психологии и социальной работы, описывает эту ситуацию следующим образом: «...консультанты повсюду... вы можете встретить их в школах, на промышленных предприятиях, в больницах, социальных службах... существуют консультанты по вопросам брака, развода, развития карьеры, острой утраты, аборт... консультирование родителей, студентов, пенсионеров и т. д.» (Herbert, 1988, p. 48).

Британская ассоциация консультирования в своем уставе определяет консультирование как процесс, при котором «человек, берущий на себя регулярно или временно роль консультанта, открыто и определенно предлагает и соглашается посвятить свое время, внимание и уважение другому человеку или людям, которые временно будут в роли его клиентов». Задача консультанта в соответствии с этим документом, заключается в том, чтобы дать клиенту возможность исследовать, обнаружить и прояснить источники и пути, которые позволяют ему жить более плодотворно и двигаться в сторону лучшего самочувствия.

Это очень широкое определение, из которого следует, что в консультировании могут использоваться различные подходы и, кроме того, психологическое консультирование в рамках даже одного подхода будет отличаться в зависимости от области, где оно применяется. Например, в социальной работе с конкретным случаем (social casework или case management; в последние годы все больше авторов по соображениям профессиональной этики предпочитают называть этот самый старый метод социальной работы по-другому, а именно one-to-one) консультирование является одной из трех составляющих работы наряду с созданием сети (networking) и мобилизацией ресурсов (mobilising resources). И если социальный работник в консультационной части своей работы со случаем (т. е. в индивидуальной работе с ситуацией, где клиент или группа людей рассматривается как центр ситуации) решает, например, использовать бихевиоральный подход (behavioural social work)

¹ Гулина М. А. Основы индивидуального психологического консультирования. — СПб., 2000, с. 24–30, 256–257.

или психоаналитическую парадигму (psychosocial approach или dynamic casework), то его консультирование будет отличаться от консультирования психолога, использующего контентуально аналогичный подход. (Заметим, что приведенные англоязычные термины являются устоявшимися для практики социальной работы за рубежом и используются во всех учебниках по методам социальной работы.)

О отношение отечественных психологов к консультированию в настоящий момент полярно: одни считают, что психологическое консультирование не имеет собственного предмета и является только прикладной областью отдельных теоретических разработок в психологии; другие впадают в противоположную опасную крайность, игнорируя теоретические основы консультирования и рассматривая его как набор практических методов и приемов в работе с консультируемым. Вторая точка зрения часто встречается и хорошо узнается, когда психолог-консультант оперирует какой-либо одной компактной, «любимой и проверенной» теорией и не видит, что каждый его клиент больше и сложнее любой теории, в этом случае у него часто возникает необходимость «подгонять» клиента именно под эту теорию.

Ситуация осложняется еще и тем, что в терапевтической психологии существуют методы, безусловно эффективные в консультировании, но до сих пор не имеющие достаточных эмпирических и теоретических обоснований; к ним можно отнести гештальт-терапию, например. Другая беспокоящая в консультировании тенденция — это «мистификация» уже даже не отдельно взятой теории, а метода. Особенно это относится в нашей отечественной практике к тренингам, которые (по исторически понятным причинам) часто рассматриваются не как один из методов научения в структуре бихевиорального подхода, а как отдельная изолированная «психотехническая» единица (Петровская, 1982; Захаров, Хрящева, 1989; Василюк, 1997; Машанов, 1998).

Анализируя различные концепты консультирования, нетрудно их разделить на две большие группы — концепты ВОЗдействия и ВЗАИМОдействия. Концепты воздействия почти столь же влиятельны и распространены, как и в определении сущности психотерапии (Карвасарский, 1980; Руководство..., 1985; Бурно, 1989; Джрндзян, 1989 и др.).

Например: «Психотерапия является областью терапии, а следовательно, частью медицинской теории и практики влияния на психику больного» (Руководство..., 1985, с. 12). По мнению С. С. Либиха, «психотерапия представляет собой комплекс лечебных воздействий врача на психику больного или группу больных», где «основным инструментом является психическое воздействие, слово» (см.: там же, с. 58). Этот же принцип можно встретить и в понимании природы консультирования. О воздействии пишут Л. А. Петровская (1982, с. 3, 9), В. П. Захаров и Н. Ю. Хрящева (1989, с. 3), Г. С. Абрамова (1997, с. 157).

Ф. Е. Василюк (1988) со свойственной ему талантливостью называет этот процесс «психотехническим дирижированием переживанием», за чем слы-

пится активная роль психотерапевта по отношению к клиенту. Сразу подчеркнем, что многие из этих авторов пишут и о «развитии системы отношений личности», и о необходимости диалога между клиентом и психотерапевтом/консультантом, т. е. их модели значительно менее окрашены отношением «Я знаю, как вам, больной, лучше...», чем медицинские психотерапевтические модели отношений.

С другой стороны, можно встретить и неклинические взгляды на консультирование. Так, И. Кошчо отмечает, что и в странах социалистического лагеря «начиная с 50–60-х годов радикально меняется понимание предмета, функций и целей консультационной деятельности. В ее задачи все шире начинает входить помощь индивиду, направленная на:

- ♦ интеграцию его личности и согласование его экономических, социальных и личных интересов;
- ♦ обеспечение всестороннего развития и самореализации личности, помощь в выборе и изменении профессии, в осуществлении взаимодействия с другими людьми (на производстве, в семье и т. д.);
- ♦ разрешение острых жизненных проблем;
- ♦ выработку адекватных форм поведения в разных жизненных ситуациях» (Кошчо, 1984, с. 142).

Автор совершенно справедливо отмечает тот факт, что «эти задачи расширяют и углубляют требования к психологии в системе межотраслевой консультационной деятельности, которые постепенно выходят за пределы диагностического и терапевтического (лечебного) подходов» (там же).

А. О. Обозова видит «общую задачу психолога, проводящего консультацию» в том, чтобы «помочь посетителю в осознании, поиске путей решения, способов достижения принятого решения... Результаты труда консультанта заключаются в том, что посетитель начинает лучше понимать свои трудности, точнее видит их причину, узнает способы разрешения проблем, верит в себя и в успех своих усилий, готов исполнить найденные решения проблем» (1984, с. 44). Близкой к этому является позиция Ю. Алешиной (1993); Г. С. Абрамова в качестве цели консультирования обозначает «культурно-продуктивную личность, обладающую чувством перспектив, действующую осознанно, способную разрабатывать различные стратегии поведения и способную анализировать ситуацию с различных точек зрения» (1997, с. 140).

Консультирование является одной из форм помощи людям в решении их проблем, и оно, конечно, не дает ответа на все вопросы, это, скорее, способ помочь людям прояснить свои личные цели и, может быть, достичь их. Целесообразным представляется выделение консультирования в отдельную стратегию психологической помощи наряду с другими возможными стратегиями помощи (Sclay, Hopson, 1979).

- ♦ **Совет:** высказывание клиенту собственного мнения, основанного на своем видении ситуации, в которой он находится.

- ◆ **Информирование:** предоставление клиенту определенной информации, в которой он в данный момент нуждается. Недостаток информации может ослаблять возможности клиента самому справиться с ситуацией; предоставление ее может быть необыкновенно эффективной стратегией помощи.
- ◆ **Прямое действие:** осуществление конкретных, направленных на пользу клиента действий либо обеспечение острых потребностей нуждающегося в помощи. Примером этой стратегии в рамках психологической помощи может быть вмешательство в кризисных ситуациях, когда имеет место самодеструктивное поведение, злоупотребление незащищенным человеком (ребенком, больным и т. п.) — иными словами, существует реальная угроза физическому и/или психическому здоровью людей.
- ◆ **Обучение:** помощь в приобретении необходимых в конкретной ситуации умений, навыков, которые могут развить умение клиента справиться с ней и функционировать более эффективно и плодотворно.
- ◆ **Системные изменения:** оказание направленных воздействий с целью улучшения той системы, которая явилась причиной возникновения трудности. Это скорее работа по организационному развитию, чем работа с отдельными людьми. Предполагает рассмотрение ситуации в целом.
- ◆ **Психологическое консультирование:** помощь клиенту в исследовании его проблемы, прояснении конфликтующих позиций; поиск новых, альтернативных способов совладания с ситуацией — «помощь людям в их помощи самим себе» (Herbert, 1988, p. 90).

Безусловно, в реальной работе консультант может использовать все эти стратегии в зависимости от особенностей ситуации и ее динамики; осознанный выбор стратегии и способность ее сменить и являются областью его профессиональной компетенции. Несмотря на некоторую условность границ между обозначенными стратегиями, можно отметить, что в первых пяти видах помощи (совет, информирование, прямое действие, обучение, системные изменения) предполагается больший вес экспертных функций консультанта, тогда как в последнем виде стратегии предполагается, что сам клиент является экспертом в своей ситуации, а роль консультанта больше заключается в обеспечении возможностей для работы клиента (*facilitation*). Подчеркнем, что эта последняя роль посредника между клиентом и его (клиента) собственными способностями работать над собой и ситуацией требует очень высокой профессиональной подготовки консультанта; не столь опытные консультанты обычно в процессе работы с клиентом сдвигаются в сторону менее нейтрального стиля, чем стиль «фасилитатора».

Кроме того, возможно выделять различные виды консультирования в соответствии с различными принципами классификации, например, индивидуальное и групповое консультирование предъявляют разные требования к профессиональным навыкам и умениям консультанта. Можно разделять ТИПЫ

консультирования по принципу показаний к консультированию, например развивающее консультирование (*developmental counselling*) в противоположность консультированию в ситуации кризиса, переживаемого клиентом (*crisis counselling*). Состояние психологического кризиса может сопровождать такие жизненные ситуации, как, например, утрата близкого человека (острое горе — *acute grief*), значительные изменения жизненных обстоятельств (*transition*), смена социальной роли и т. п.

Острота вопроса о сущности психологического консультирования ненадуманна и неиллюзорна еще и потому, что консультирование имеет неуправляемую границу с психотерапией. Памятуя о бесконечных и часто болезненных дискуссиях между сторонниками различных точек зрения на природу психотерапии (одни считают, что это медицинская область, другие — что только психологическая, третьи — что это самостоятельная и независимая от первых двух область), отметим, что мы не видим оснований для отнесения психотерапии и смежных видов психологического консультирования к медицинской области, — это противоречит как истории развития науки, так и существованию используемых в психотерапии моделей. Наличие психотерапевтического эффекта вследствие процессов консультирования не является достаточным, на наш взгляд, основанием для доминирования медицинской модели «лечения» в этой области.

Практически все созданные и используемые психотерапевтические модели были разработаны психологами и психотерапевтами как антитезы к медицинским моделям отношений «врач — больной», именно поэтому, в частности, таким трудным в нашей практике является сосуществование врача и психолога в стенах одного лечебного заведения. И эта известная и больным и здоровым трудность никак не обусловлена мнимыми различиями в эффективности работы врача-психотерапевта и психолога-психотерапевта, она обусловлена различиями в философии отношений между психотерапевтом и клиентом в том или ином случае. Эта философия может быть различной у разных психотерапевтов и консультантов, но она должна иметь место, быть осознаваемой и соотноситься с используемыми моделями, которым уже, в свою очередь, подчиняются методы, техники и приемы психотерапевтического вмешательства (*psy-chotherapeutic intervention*). И «основным вопросом» этой философии является исходная модель не органического психического здоровья, а психического ресурса личности, ресурса для развития и изменения, а не только условной индивидуальной «нормы», точки возможного баланса между противодействующими внутриличностными силами. Именно в соотношении с этой моделью (а она в отличие от медицинской модели психического здоровья, где целью является сохранение органического здоровья, носит в первую очередь личностно ценностный, целеполагающий характер) и находятся предполагаемые цели изменения в процессе психотерапии и консультирования.

Консультанту недостаточно владеть только конкретной теоретической системой и обучиться соответствующей этой системе процессуальной моде-

ли, как это часто представляется устроителям и участникам поспешно организованных курсов обучения психотерапии. Каждая психотерапевтическая теория уже в своих терминах скрыто или открыто 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.

Грань между психологическим консультированием и психотерапией часто трудноуловима, поскольку как медицинские, так и психологические модели направлены на помощь страдающему человеку, и это дает основания надеяться на плодотворное сотрудничество медиков, психологов, социальных работников в данной области. Однако подмена моделей, механистическая эклектика несут в себе опасность искажения процесса оказания помощи. Медицинские модели больше ориентированы на воздействие, чем на взаимодействие с пациентом, а в области психотерапии (это показал уже З. Фрейд при разработке своей теории переноса-контрпереноса) этот оттенок имеет решающий смысл как для установления рабочих отношений между психотерапевтом/консультантом и пациентом/клиентом, так и для установления будущих, измененных отношений клиента с собой и внешним миром. Отношения действительно являются краеугольным камнем в психотерапии, консультировании, социальной работе, поэтому идеи В. Н. Мясищева, Г. Оллпорта и других представителей диспозиционного направления в психологии личности не теряют своей актуальности со временем...

Психологическое консультирование в его развитой форме (т. е. отделенное от других видов помощи и определенное нами как трансформация потенциала человеческого страдания в ресурс для его развития) имеет своей целью помощь человеку в установлении его отношений с собой и с окружающим миром. Отношения являются как целью, так и средством достижения цели, а клиент — субъектом и объектом изменения отношений. Изменение ценностей является центром изменения отношений во всех сферах человеческой деятельности, поэтому каждый психологический подход в психотерапии, консультировании и социальной работе характеризуется и определяется рядом ценностей, положенных в основу модели изменений.

Сопоставляя различные подходы в консультировании, можно констатировать, что к категории общего для всех рассмотренных подходов относятся концепты индивидуальности, реальности, понимания, развития потенциала, языка; к категории особенного — конкретные интерпретации этих концептов; к категории уникального относятся индивидуальности участников процесса консультирования, преломляющих эти интерпретации через призмы своего профессионального и обыденного опыта и через особенности конкретной ситуации, в которой в данный момент находится клиент.

Объединение различных моделей, различных языков описания позволяет создать пространство большей размерности для понимания природы возможных психологических изменений в процессе консультирования, так как концептуально в ряде случаев модели дополняют друг друга до более полного конструкта.

В процессе психологического консультирования объектом познания и изменения являются не только процессы и состояния, но и трансформирующиеся характеристики индивидуальности, которые являются более стойкими, чем эмоциональные состояния, и более динамичными, чем традиционно диагностируемые свойства личности.

В то же время теоретико-методологическая (концептуально-процессуальная) неконгруэнтность в практике психологического консультирования и социальной работы несет опасность деструктивных личностных изменений как у участников процесса, так и в микро- и макросистеме, куда эти участники включены.

В пределах, заданных выбранными ценностями, интеграция различных подходов в консультировании возможна на различных уровнях: на уровне концептуальных ценностей консультанта, которых он придерживается; на уровне процесса консультирования и на уровне феномена или контекста консультирования, который является синтезом индивидуальностей обоих участников процесса и актуальной ситуации, в которой находится клиент.

Приложение 2

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. <i>«Привет!»</i>	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 раппорта варьируются в зависимости от индивидуальных или культурных особенностей
2. Сбор информации. Выделение проблемы, идентификация потенциальных возможностей клиента. <i>«В чем проблема?»</i>	Определить, зачем клиент пришел на консультацию и как он видит свою проблему. Умелое определение проблемы поможет избежать бесцельного разговора, задать направление беседе. Необходимо четко уяснить позитивные возможности клиента	Не все клиенты воспринимают тщательное вычленение проблемы, типичное для психологов, ориентированных на средний класс. Однако после того как цели клиента четко поняты, следует вернуться к определению проблемы
3. Желаемый результат. К чему хочет прийти клиент? <i>«Чего вы хотите добиться?»</i>	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

¹ Айви А. Е., Айви М. Б., Саймон-Дэнинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. — М., 2000, с. 44.

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 в себя 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 3

Эффективность консультирования

Атрибуты некавалифицированного 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 упрямое цепляется за один. Типичный стиль поведения
3. Мирозрение (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
5. 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
6. 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
7. Человеческое достоинство	Честно общается с клиентом, уважая его достоинство	Общается с клиентом неуважительно, нечестно, бесчувственно, подчас в оскорбительной манере

¹ Айви А. Е., Айви М. Б., Саймон-Дарлинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. — М., 2000, с. 32.

8. Обобщенная теория	Активно осваивает новые теории, систематически развивает собственную концепцию психологической помощи. После изучения может стать приверженцем какой-то одной теории	Работы привязан к одной теории и не помышляет об альтернативных, возможно, испробован к систематическому подходу
9. 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 полвые 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	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	4. Выдача директивных указаний и подробных рекомендаций, которых должен придерживаться клиент/избегание любых директив и планов. 5. Выявление готовности клиента следовать предложенной стратегии поведения/невыяснение подобной готовности. 6. Аппеляция к нормам, приписываемым уважаемым группам и индивидам/отсутствие такой аппеляции. 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

¹ Айва А. Е., Айва М. Б., Саймон-Дэнинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. — М., 2000, с. 59.

Окончание приложения 3

Основные этапы	Ключевые моменты, определяющие стратегию психолога по изменению поведения клиента
Этап III. Поддержка мотивации после завершения консультаций	9. Завершение, что психолог будет в дальнейшем поддерживать позитивные сдвиги и следить за развитием клиента/отсутствие таких гарантий.
	10. Обеспечение телефонных звонков, обмена письмами и других 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

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 сделает 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

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 создаст 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

¹ Айви А. Е., Айви М. Б., Саймон-Дарлинг Л. Психологическое консультирование и психотерапия. Методы, теории и техники: практическое руководство. — М., 2000, с. 97.

Приложение 4

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

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
-----------	---

¹ Психологическое консультирование подростков-инвалидов / Под ред. И. В. Кузнецовой. – Ярославль, 1996, с. 50–51.

Приложение 5

Этические аспекты в профессиональной деятельности консультанта

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. 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.

¹ Нормативно-правовые документы, регламентирующие деятельность педагога-психолога в системе образования (выпуск 1) / Составители Е. В. Шилова, В. П. Иванова, А. К. Колеченко, В. Н. Новоселов. — СПб., 2001, с. 204–223.

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. 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 де-

лают 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 Б. 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 В. Профессиональная и научная ответственность

Психологи поддерживают профессиональные стандарты работы, несут ответственность за свою профессиональную и научную деятельность, стараясь использовать свои методы дифференцированно, 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 Г. 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 автономию, 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 Д. Забота о благополучии других

Психологи заботятся о благополучии тех, с кем они вступают во взаимодействие. В своих профессиональных действиях психологи учитывают бла-

гополучие 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 Е. 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 обществу.

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.

- ❖ Психологи занимаются своей профессиональной деятельностью только в границах своей компетентности, которая определяется образованием, различными формами повышения квалификации и соответствующим профессиональным опытом.

- ◆ 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 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.

- ◆ В любой психологической работе, связанной с применением результатов непрофессионалами, психологи пользуются языком, понятным потребителям их работы.
- ◆ 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.

- ◆ 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.
- ◆ 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.
- ◆ 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. Нанесение 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.

- ◆ Психологи не участвуют в деятельности, результаты которой могут быть использованы для дискредитации психологии.
- ◆ Если психологам становится известно о неправильном использовании их работы, они делают все возможное для устранения или исправления допущенных ошибок.

1.17. Различные отношения.

- ◆ 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.
- ◆ Психологи должны стремиться избегать каких-либо научных или профессиональных контактов в ситуациях, которые могут нанести вред участникам в силу предыдущих с ними отношений.
- ◆ Если же в силу обстоятельств психолог не может предотвратить вред от различных отношений, то проблема должна решаться исходя из интере-

сов 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 мешает клинической работе и 2) это не приведет к манипуляциям с психологом.

1.19. Использование отношений.

- ◆ 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.
- ◆ 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 согласия 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, 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 они действовать самостоятельно или под наблюдением.

1.23. Ведение профессиональной и научной документации.

- ◆ 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.
- ◆ Если психологи знают, что записи об их работе могут быть использованы в официальных инстанциях, они стараются подробно вести всю документацию.

1.24. Записи и данные. При фиксировании своей работы психологи руководствуются законом и данным Этическим кодексом.

1.25. Плата и финансовые вопросы. Вопросы оплаты труда следует решать на самых ранних этапах установления профессиональных или научных отношений.

2. Тестирование, оценка и вмешательство.

2.01. Оценка, диагноз и вмешательство в профессиональном контексте.

◆ Психологи осуществляют оценивание, диагностические работы и вмешательство только в рамках четко определенных профессиональных отношений.

◆ 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.

◆ 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.

◆ 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 инструментария, 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.

◆ Психологи, пользующиеся инструментарием, точно представляют, с чем они имеют дело, знают границы достоверности, валидации, стандартизации и другие особенности применения.

◆ 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.

◆ Психологи делают все возможное для определения ситуации, в которой психологические техники или инструментарий не могут быть адекватно использованы или на их использование должны быть наложены соответствующие ограничения. Особо это касается ситуаций, в которых мо-

гут быть задеты такие индивидуальные особенности, как возраст, пол, расовая и национальная принадлежность, вероисповедание, сексуальная ориентация, физическое или психическое расстройство, язык и социальноэкономический 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.

- ◆ Психологи не строят оценки, рекомендации и заключения на тестовых нормах или данных, устаревших к моменту решения поставленной задачи.
- ◆ Точно так же психологи не строят своих суждений на тестах или измерениях, недостоверных для решения поставленной задачи.

2.08. Создание тестовых оценок и интерпретаций.

- ◆ Психологи, распространяющие психологический инструментарий среди других профессионалов, должны точно указать цели, нормы, валидность, достоверность, применимость процедур и необходимую квалификацию для пользования данным инструментарием.
- ◆ 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.

- ◆ Психологи несут профессиональную ответственность за высказывания на психологические темы, сделанные с их слов другими.
- ◆ Более того, психологи делают все возможное для предотвращения неконтролируемых с их стороны неверных или ложных высказываний о психологической практике и профессиональной или научной деятельности.
- ◆ Если психологам становится известно о ложных высказываниях об их работе, они должны сделать все возможное, чтобы исправить такие высказывания.
- ◆ Психологи не компенсируют средствам массовой информации исправление ошибок в освещении психологической деятельности.
- ◆ Платная реклама психологической деятельности должна восприниматься именно в контексте этой рекламы.

3.03. Избегание ложных или неверных утверждений.

- ◆ 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.
- ◆ 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 психотерапий).

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.

- ◆ 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.

- ◆ 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.
- ◆ Если терапевтом является студент-интерн, то клиент также ставится об этом в известность.
- ◆ 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.

- ◆ 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.
- ◆ В тех случаях, когда личность официально не может дать осознанное согласие, психологи получают осознанное разрешение от людей, несущих ответственность за недееспособных.
- ◆ 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.

- ◆ 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.
- ◆ 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.

◆ Психологи не могут вступать в сексуальные отношения со своими бывшими пациентами или клиентами раньше чем через два года после завершения или прерывания профессиональных услуг.

◆ Поскольку сексуальная близость с бывшими пациентами или клиентами очень часто наносит им вред и поскольку такие отношения 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.

◆ 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.

◆ 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.

◆ Психологи не бросают клиентов или пациентов.

- ◆ 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.
- ◆ Перед прекращением терапии психолог обсуждает насущные нужды клиента и проводит соответствующую подготовку по прекращению терапии или предпринимает усилия по передаче клиента другим специалистам.

5. Права на внутренний мир, конфиденциальность. Данная группа правил относится к профессиональной и научной деятельности всех психологов.

5.01. Обсуждение ограничений конфиденциальности.

- ◆ 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, приложимые к групповой, супружеской и семейной терапии или организационному консультированию, и 2) возможное использование информации, полученной во время работы.
- ◆ Обсуждение вопросов конфиденциальности должно проходить на самых ранних этапах психологической работы.
- ◆ 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.

- ◆ 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.
- ◆ 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.

- ◆ 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.
- ◆ Психологи также могут разглашать конфиденциальную информацию при наличии соответствующего разрешения от пациента или клиента.

5.06. Консультации. При консультациях 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.

- ◆ 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.
- ◆ Предоставляя для проверки протоколы обследований третьим лицам, психолог должен позаботиться о том, чтобы в них отсутствовала информация, позволяющая идентифицировать участников обследований.
- ◆ 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.

- ◆ 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.
- ◆ 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 рабо-

тоспособности 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 материал 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.

- ◆ При проведении обучения или тренинга психологи предоставляют обучающимся достоверную информацию.
- ◆ 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.

- ◆ В учебных и супервизорских отношениях психологи устанавливают необходимую обратную связь со студентами и супервизируемыми.
- ◆ Психологи оценивают студентов и супервизируемых на основе их реальных достижений в соответствии с установленными программой требованиями.

6.06. Планирование исследования.

- ◆ Психологи разрабатывают и проводят исследование и отчитываются за него в соответствии с научными и этическими стандартами.
- ◆ Психологи планируют исследование таким образом, чтобы сократить до минимума получение неверных результатов.
- ◆ Планируя исследование, психологи решают этические вопросы в соответствии с Этическим кодексом. В тех случаях, когда этические вопросы трудно разрешимы, психологи ищут решение в консультациях с об-

нественной комиссией Ассоциации, коллегами или иным приемлемым способом.

- ◆ 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.

- ◆ Проводя исследование, психологи проявляют повышенное внимание и уважение к индивидуальности и благополучию участников.
- ◆ Психологи несут ответственность за этические моменты исследования независимо от того, проводят ли они его сами или оно идет под их руководством.
- ◆ Исследователи и ассистенты имеют право предлагать только те задания, к проведению которых они подготовлены.
- ◆ 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 по отношению людей к животным.

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.

- ◆ Для получения осознанного согласия участников на исследование психологи используют понятную участникам терминологию и доступный их пониманию язык.
- ◆ Понятным участникам языком психологи объясняют им содержание исследования, право участников в любой момент выйти из исследования и нарушить 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.

- ◆ 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.
- ◆ В случаях, когда участие в исследовании является необходимой частью учебной программы или курса, предполагаемые участники должны иметь возможность выбора другой эквивалентной деятельности.
- ◆ 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.

- ◆ 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.
- ◆ 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.

- ◆ 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 намеченным целям.
- ◆ 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.
- ◆ Все недомолвки или обманы, включенные в замысел исследования, должны быть раскрыты участникам не позднее окончания исследования.

6.16. Использование данных. Психологи информируют участников исследования 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.

- ◆ 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.
- ◆ 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.

- ◆ К исследованиям над животными допускаются психологи, прошедшие подготовку по проведению исследований и обращению с лабораторными животными.
- ◆ Проводя исследования над животными, психологи обеспечивают им гуманное обращение.
- ◆ Психологи осуществляют наблюдение за всеми процедурами над животными и несут ответственность за их здоровье, комфорт и гуманное обращение с ними.
- ◆ 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.
- ◆ 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.
- ◆ Хирургические вмешательства должны проводиться только при соответствующей анестезии, способами, не допускающими инфицирования и минимизирующими болевые ощущения как во время, так и после вмешательства.
- ◆ Если во время исследования жизнь животного должна будет прекратиться, то это должно произойти быстро и безболезненно.

6.21. Сообщение результатов.

- ◆ Психологи не выдумывают и не фабрикуют данные и не фальсифицируют результаты в своих публикациях.
- ◆ 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.

- ◆ Психологи несут ответственность, включая авторские права, только за работу, которую они реально делали или в которой принимали участие.
- ◆ 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.
- ◆ 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 внепрофессиональной деятельности. В дополнение к этому психологи основывают свою внепрофессиональную 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 психологами, 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.

Приложение 6

Примеры учебных программ и фрагменты содержания основных занятий

Основное содержание программы по предмету «Личностно-ориентированное консультирование в практической психологии образования»

Вариант 1¹

Тема 1. Теоретические и организационные основы личностно-ориентированного консультирования в образовании — 6 ч, лк.

Психологическое консультирование как вид практической работы психолога: зарубежный и отечественный опыт (методология, подходы, технология). Роль и место психологического консультирования в гуманистической психологии. Основные принципы психологического консультирования в контексте человекоцентрированного подхода. Особенности подготовки, организации и проведения личностно-ориентированного психологического консультирования в образовании. Условия эффективности личностно-ориентированного психологического консультирования в образовании. Основные требования к консультанту. Проблемы организации и проведения личностно-ориентированного психологического консультирования в образовании.

Тема 2. Аутентичность (конгруэнтность) как возможность «естественного» проявления личности в условиях образовательной среды — 18 ч, пр.

Осознание сущности аутентичности (конгруэнтности). Развитие навыков и способности к аутентичности (конгруэнтности) в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. Тренировка навыков понимания собственных переживаний, внутренней позиции, идентичности в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. «Открытие» собственных переживаний, силы личности в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. Освоение способов «проживания» чувств в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. Освоение приемов сообщения, передачи собственных переживаний в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды.

Тема 3. Принятие внутреннего мира другого в ситуациях взаимодействия с субъектами образовательной среды — 18 ч, пр.

Осознание феномена принятия. Освоение навыков «безусловного положительного отношения» в ситуации взаимодействия с субъектами образователь-

¹ Этот вариант программы предполагает достаточную теоретическую и практическую подготовленность и предназначен в первую очередь для студентов выпускных курсов. В предлагаемой программе указано минимальное количество учебных часов, необходимое для полноценного раскрытия основных вопросов указанных тем.

ной среды. Развитие способностей проявления доброжелательного, принимающего отношения, толерантности в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. Освоение возможностей проявления «любви без чувства собственности» в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды.

Тема 4. Эмпатическое понимание в ситуациях взаимодействия с субъектами образовательной среды — 18 ч, пр.

Анализ и осознание возможностей ощущения чувств и личностных смыслов партнера в каждый момент времени. Освоение возможностей ощущения чувств и личностных смыслов партнера в каждый момент времени в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. Способы безоценочного понимания чувств и личностных смыслов партнера в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. Приемы «неаналитического улавливания» внутренней жизни партнера в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды.

Тема 5. Становление, изменения личности в процессе личностно-ориентированного психологического консультирования — 12 ч, пр.

Освоение опыта переживания реальных чувств. Формирование навыков «открытия себя в опыте» в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. Освоение упражнений на развитие «открытости опыту». Тренировка «внутреннего локуса» в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. Приемы стимулирования «желания существовать» как процесса. Наблюдение за становлением личности, отслеживание «стадий» личностного роста.

Вариант 2¹

Тема 1. Теоретические и организационные основы личностно-ориентированного консультирования в образовании — 12 ч, лек.

Понятие консультирования в зарубежной и отечественной теории и практике. Особенности представлений о консультировании в теории и практике гуманистического направления. Личностно-ориентированное консультирование. Роль и место психологического консультирования в деятельности психолога-практика. Основные принципы психологического консультирования. Особенности подготовки, организации и проведения психологического консультирования в зарубежной и отечественной практике. Представления зарубежных и отечественных специалистов об условиях и критериях эффективности психологического консультирования. Основные требования к консультанту. Проблемы организации и проведения личностно-ориентированного психологического консультирования в образовании.

¹ Этот вариант программы предназначен для тех слушателей, которые не осваивали учебных курсов, включающих в себя информацию о специфике консультирования как вида психологической практики.

Тема 2. Основные особенности личностно-ориентированного психологического консультирования в образовании — 6 ч пр. (семинар).

Теоретические основания построения технологии личностно-ориентированного психологического консультирования. Процессуальные характеристики личностно-ориентированного психологического консультирования. Требования к консультанту.

Возможности и особенности личностно-ориентированного психологического консультирования в образовательной среде.

Тема 3. Аутентичность (конгруэнтность) как возможность «естественного» проявления личности в ситуациях взаимодействия с субъектами образовательной среды — 18 ч, пр.

Осознание сущности аутентичности (конгруэнтности). Развитие навыков и способности к аутентичности (конгруэнтности) в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. Тренировка навыков понимания собственных переживаний, внутренней позиции, идентичности в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. «Открытие» собственных переживаний, силы личности. Освоение способов «проживания» чувств в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. Освоение приемов сообщения, передачи собственных переживаний в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды.

Тема 4. Принятие внутреннего мира другого в ситуациях взаимодействия с субъектами образовательной среды — 18 ч, пр.

Осознание феномена принятия. Освоение навыков «безусловного положительного отношения» в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. Развитие способностей проявления доброжелательного, принимающего отношения, толерантности в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. Освоение возможностей проявления «любви без чувства собственности» в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды.

Тема 5. Эмпатическое понимание в ситуациях взаимодействия с субъектами образовательной среды — 18 ч, пр.

Анализ и осознание возможностей ощущения чувств и личностных смыслов партнера в каждый момент времени. Освоение возможностей ощущения чувств и личностных смыслов партнера в каждый момент времени в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. Способы безоценочного понимания чувств и личностных смыслов партнера. Приемы «неаналитического улавливания» внутренней жизни партнера в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды.

Тема 6. Становление, изменения личности в процессе личностно-ориентированного психологического консультирования — 18 ч, пр.

Освоение опыта переживания реальных чувств. Формирование навыков «открытия себя в опыте» в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды. Освоение упражнений на развитие «открытости опыту». Тренировка «внутреннего локуса» в ситуации взаимодействия с субъектами образователь-

ной среды. Приемы стимулирования «желания существовать» как процесса. Наблюдение за становлением личности, отслеживание «стадий» личностного роста в ситуации взаимодействия с субъектами образовательной среды.

Семинары и практические занятия

1. Составление тематического психологического тезауруса (словаря основных понятий)

Задание для самостоятельной работы: найти в литературе и подготовить к данной теме определения следующих понятий.

Аутентичность —
Безусловное позитивное внимание —
Внутренний локус —
Дизайн-анализ —
Инсайт —
Личностный рост —
Личностно-ориентированное консультирование —
Логотерапия —
Норма развития —
Открытость опыту —
Образовательная среда —
Помогающее отношение —
Принятие —
Проблемно-ориентированное консультирование —
Психическое здоровье —
Психологическое здоровье —
Решение-ориентированное консультирование —
Структура консультирования —
Субъективность —
Развитие —
Развивающая среда —
Уровень «психического аппарата» —
Эмпатия —

2. Решение учебных задач

Задача 1. Какое из утверждений отражает реальное положение дел в практике консультирования?

- ◆ Консультирование применяется тогда, когда предметом работы становятся мысли и поведение человека, а также его прошлое.
- ◆ Психологическое консультирование -- основной способ работы специалистов, представляющих гуманистическое направление в психологии.
- ◆ Выбор методического подхода в психологическом консультировании определяется теоретической ориентацией консультанта и предпочтениями клиента.

- ◆ Реально чаще всего наибольший эффект дает психологическое консультирование, опирающееся на бихевиорально-научающее направление в психологии.
- ◆ Психологическое консультирование в конечном итоге всегда построено на идеях психоанализа.

Задача 2. Из нижеприведенных высказываний выберите те, которые, по вашему мнению, полнее и точнее отражают сущность психологического консультирования. Обоснуйте свой выбор.

- ◆ Консультирование — очень неопределенное занятие. Оно было разработано людьми, которые не могут договориться о том, как себя называть, какие рекомендации необходимы для практики или как лучше работать — с чувствами, мыслями или поведением, что лучше — поддерживать клиента или вступать с ним в конфронтацию, сосредоточить внимание на прошлом или настоящем.
- ◆ Психологическое консультирование — профессия, у которой есть своя история и набор стандартов, отличная от таких близких дисциплин, как социальная работа, психология и психиатрия.
- ◆ Консультирование — помощь людям в формулировании того, почему им нужна помощь.
- ◆ Консультирование — обучение клиентов тому, как получать в реальной ситуации максимальную пользу.
- ◆ Консультирование — совместное с клиентом изучение его внутреннего мира, включающее жизнь в настоящем и прошлом.

3. Ситуационные задачи

В приведенных ниже текстах найдите и выделите наиболее значимую для решения проблемы клиента информацию. Сформулируйте возникшие у вас гипотезы о возможных причинах трудностей клиента. Определите основные этапы работы над проблемой.

Пример 1

Юноша, обратившийся за помощью, очень убедительно и точно рассказывал о ситуации, в которой он находился сегодня, и рисовал заманчивую картину того, что он хотел бы иметь завтра. В одном из эпизодов нашего диалога мы договариваемся о следующем:

- ◆ то место, на котором он сидит, условно будем считать пространством, где происходят события сегодняшнего дня, где живет его «сегодняшнее Я»;
- ◆ стул, который расположен напротив, — это пространство, в котором происходят события дня завтрашнего, где живет его «завтрашнее Я».

Далее мы обсуждаем его проблемы, и он, пернув куря сигарету за сигаретой, эмоционально рассказывает о том, как сильно желает избавиться от вредной привычки курить (т. е. фактически оказаться на стуле, который находится напротив и символизирует «Я завтра»). Когда я ему предложил бросить сигарету и пересест на этот «завтрашний» стул, то он не сделал этого, а стал говорить о том, что даже если он и сделает это, то ничего не изменится. На вопрос: «Откуда тебе это известно?» — ответил, что он просто знает об этом. А на вопрос: «Как ты можешь знать о том, чего не делал?» — ответил без раздумий: «Знаю».

Пример 2

Женщина, которая нам позвонила, говорила о необходимости консультации по поводу ее дочери. В нескольких словах это звучало так:

- ♦ младшая дочь-подросток отбилась от рук;
- ♦ есть опасность алкоголизации и паркоманий;
- ♦ она находится под сильным влиянием «дурной» компании.

Мы договорились о встрече без дочери, чтобы мама смогла поподробнее рассказать обо всем, что предшествовало этой ситуации, в каком порядке происходили события, кто вовлечен в эти события и в какой роли и т. п. Все это помогло бы подготовиться к встрече с дочерью и заранее определиться в формах и способах работы.

Наша беседа длилась около полутора часов и была очень насыщенной. В процессе рассказа о проблемах отношений с дочерью мама стала «открывать», насколько это связано с ее личной жизнью и ее личными проблемами. Обнаружилось, что отношения с дочерью и ухудшение поведения последней являются прямым следствием изменений в личной жизни мамы.

Она воспитывала двоих дочерей практически без мужа, так как ушла от него несколько лет назад в связи с его пьянством. Необходимость обеспечивать детей одеждой и едой заставляла ее работать практически без выходных. После развода с мужем она решила, что от него невозможно будет добиться алиментов и не стала этим заниматься, а просто решила тянуть воз сама.

Недавно ей встретился человек, который отвечал ее представлениям о настоящем муже и для которого она не была безразлична. Он стал приходить к ней домой, помогать ей материально, опекать дочерей и т. п. Но проблема дальнейшего развития их отношений заключалась, прежде всего, в том, что мужчина уже имел семью и не собирался ее бросать. Религия позволяла ему иметь не одну жену, и он мог предложить этой женщине только это.

К этому времени произошло то, что существенно изменило ее представление о реальном положении дел — конфликт между младшей доче-

рю и этим мужчиной. События развивались, когда мамы не было дома. Для того чтобы он мог в любое время ждать эту женщину не на улице, она дала ему ключ от комнаты, которую ей в качестве служебного жилья предоставила организация. Дома была младшая дочь, которая уже не в первый раз общалась с ним без мамы и не в первый раз этот мужчина давал ей деньги на карманные расходы. Но в момент этого посещения произошло такое, что мужчина ушел не дождавшись, а ключ оставил соседке с просьбой передать, что больше не будет приходить.

Озадаченная женщина стала выпытывать у дочери о том, что произошло. Дочь сказала, что он ей «предложил секс» и она его выпала. Разговор с соседкой дал только информацию о том, что из-за стены было слышно как дочь кричала на мужчину, употребляя преимущественно нецензурные и оскорбительные выражения. Позже, добившись встречи с мужчиной, женщина услышала версию о том, что ее дочь занималась вымогательством денег в оскорбительной форме, что переполнило его чашу терпения и привело к решению о разрыве связи.

Пример 3

Старшеклассница так рассказывает о проблеме, которая ее давно преследует.

«Я боюсь пауков, панически, я бы даже сказала до истерики. Как увижу паука, готова бежать от этого места сломя голову, не разбирая дороги. Например, как-то раз кинулась в противоположную от выхода сторону и врезалась в стену, т. е. абсолютно перестала осознавать обстановку, лишь бы побыстрее убежать».

(Рассказывает довольно спокойно, не жестикулирует, не нервничает. Улыбается. Проскальзывает некоторое смущение. Скорее всего она стесняется своего, такого детского, страха.)

Консультант (Конс.): Можешь ли ты вспомнить, когда ты впервые в своей жизни увидела паука?

Клиент (К.): Конечно. Я помню себя совсем еще маленькой, сидящей в траве и разглядывающей все вокруг. Я наблюдала за борьбой паука и мухи. Вдруг подул ветер и паук полетел прямо на меня. Вот тогда меня пронзил жуткий испуг. И еще, я хорошо запомнила, что пауки могут летать. (Отчетливо обрисовала картину «сидения в траве»; подробно описала, какая была трава, ее цвет, запах вокруг.)

Конс.: А что конкретно делал паук с мухой?

К.: Ой, он, по-моему, ее ел. Или как-то кусал своими клешнями.

Конс.: И ты испугалась, что он укусит тебя, или еще того хуже — съест?

К.: Да, скорее всего. (Ответ прозвучал после недолгого обдумывания вопроса и несколько растерянно. Стало понятно, что для клиентки явилось открытием, за что именно она боится пауков.)

Конс.: Ты довольно хорошо помнишь ситуацию. Опиши мне, пожалуйста, свой страх. какой он был на тот момент? Откуда исходил? И может быть, он тоже имел какой-то свой цвет и запах?

(Опять произошло замешательство. Клиентка никак не может ответить. Пронзает лишь отдельные растерянные слова: «Да не знаю», «Да я никогда над этим не задумывалась». Точного ответа так и не последовало.)

Конс.: Ну, смотри. Вот это — паук! (Я резко бью ладонью по столу, прямо по тому месту, где лежит небольшая темная веница, а сам стол светлый. Замечаю, что клиентка дернулась.) Что ты можешь сказать о том страхе, который в тебе в этот момент возникает?

К.: Ты знаешь, идет он отсюда (прикладывает руку к сердцу).

Конс.: Очень хорошо, а как он разливается по телу? Горячий он или холодный?

К.: (После долгого раздумья.) Ну не знаю, наверное больше никак не смогу его описать. Я никогда не обращала внимания на то, какой он. Я просто боялась и все.

Конс.: Расскажи мне, пожалуйста, еще о своих встречах с пауками.

К.: Ну, во-первых, при заходе в любое помещение или просто какое-нибудь место, где, по всей вероятности, могут обитать пауки, я всегда первым делом смотрю, нет ли паутины. Если со мной рядом еще кто-нибудь находится, я всегда первой замечу паука и стараюсь побыстрее удалиться.

Конс.: Почему?

К.: Чтобы не показать никому, что я их боюсь. Чтобы вдруг на меня кто-нибудь не бросил паука из шутки. В школе я стараюсь никому не показывать этого страха, дабы избежать насмешек и провокаций.

Конс.: Хорошо, а если ты одна и рядом с тобой ползет паук, каковы твои действия?

К.: Омерзение, боязнь. Но я могу смахнуть его. Я чувствую себя спокойнее, потому что знаю, что на меня его никто не кинет.

Конс.: Надя, но ты же говорила, что хорошо запомнила, что паук умеет летать. Почему же, находясь с пауком один на один, ты чувствуешь себя спокойнее и уже не испытываешь такого страха?

К.: Я испытываю этот страх, но не настолько сильно. Просто я стараюсь держаться от него на расстоянии и знаю, что смогу от него отскочить. А если рядом кто-то есть, то я боюсь, что не успею отскочить, или его на меня бросят.

Конс.: Я правильно поняла, что смысл всех твоих страхов в том, что паук тебя укусит? Но почему ты считаешь, что он обязательно тебя укусит?

К.: У них очень противные челюсти. И я же видела, как он ел муху, а потом полетел. Я в первую очередь боюсь, что он полетит на меня, а потом уже укусит.

Конс.: А что будет, если паук полетит на тебя и укусит?

К.: Насчет укусит, этого я не знаю, а неизвестность еще хуже. Падать они на меня падали, но кусать не кусали, поэтому я не знаю, что будет.

Конс.: Что же было с тобой, когда на тебя падал паук?

К.: Ой, абсолютный кошмар! Я начинаю визжать, отмахиваться, просто жуть! Уже зная, что его на мне нет, я продолжаю ощущать, что по мне ползают много пауков. (Морщится, передергивается.)

Конс.: Ты можешь проанализировать смысл или просто действия паука? Представить себя на его месте? Что бы ты делала, увидев человека? Вообще, действия паука — они осмыслены?

К.: (Отвечает задумчиво.) Пауки либо убегают сразу, либо сначала затаятся, а потом бегут. Они осмысленные, но в определенных пределах. Скорее всего, их действия инстинктивные. На его месте я бы вела себя, — наверное, также.

Конс.: Надя, расскажи мне, пожалуйста, обо всех плюсах твоей боязни к паукам.

К.: (Надолго задумывается.) Единственный плюс от этого, что, где бы я не жила, паутины нет нигде. И даже в самых дальних уголках. Больше плюсов нет.

Конс.: Так, хорошо, а расскажи мне, пожалуйста, теперь обо всех минусах этого страха.

К.: Находясь на пляже, в лесу, на лугу, все время помню об их присутствии. Это мешает мне в полной мере наслаждаться отдыхом и окружающей природой. И в повседневной жизни они очень часто выводят меня из равновесия, так как живут они везде. А если они попадают на глаза и при этом кто-то находится рядом, надо еще стараться не показать своей боязни, а от этого напряжение усиливается.

Конс.: Твои опасения и страхи мне ясны, но делала ли ты что-нибудь, чтобы избавиться от них?

К.: Я старалась привыкнуть к ним. Иногда наблюдала за пауками, кормила мухами, но в руки взять не смогла. Все время при этом испытывала неприязнь и находилась в сильном напряжении.

Конс.: Ну, что же, Надя, на сегодня мы закончим нашу беседу. Что ты о ней можешь сказать? Изменилось ли что-нибудь в тебе и твоём страхе?

К.: Я не могу точно сказать, изменилось ли что-нибудь или нет, но то, что я для себя кое-что открыла — это да.

Конс.: Хочешь ли ты еще раз встретиться со мной и побеседовать на эту тему? Ведь как ты, наверное, поняла, избавления от твоей боязни пауков у тебя не наступило.

К.: Да, конечно. Я не прочь встретиться и очень хочу избавиться от этой проблемы.

Конс.: Хорошо, наша следующая встреча произойдет после того, как ты увидишь паука. Но ты должна обратить внимание при этом на следующие вещи:

- 1) где зарождается твой страх;
- 2) как он идет по телу;
- 3) какого цвета, может быть, даже запаха;
- 4) на что похож;
- 5) горячий или холодный, жесткий или мягкий.

В общем все, что связано с твоим страхом и ощущениями на этот момент. И не забудь запомнить свои мысли при этом.

К.: Хорошо, я постараюсь.

Практикум. Материалы, задания и упражнения,
направленные на понимание сущности и развитие
профессионально значимых свойств и навыков консультанта¹

Аутентичность (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 психологом. Мы можем научиться успешно измерять ее, принимая во внимание точку зрения других людей. Мы также многое сможем узнать о конгруэнтности, когда человек признает собственную неконгруэнтность в прошлом»².

Исходя из приведенного выше понимания, можно разработать и применить на практикуме цикл упражнений, направленных на развитие навыков и способности к аутентичности (конгруэнтности) в ситуации взаимодействия с парт-

¹ Представленные ниже материалы могут быть использованы в двух основных функциях — для непосредственного выполнения как задания, выполняемые на занятиях практикума, как подготовительные, и как задания «на дом».

² Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М., 1994. с. 401–402.

нером. В систему разработанных или применяемых на занятиях практикума упражнений входят, прежде всего, такие процедуры, которые направлены на развитие следующих навыков:

- ◆ 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.

Упражнение 1

Работа проводится с полной группой. Участники занятия образуют круг. Каждому из участников учебной группы предлагается вспомнить случай «идеальной» или «полной» аутентичности/конгруэнтности из своего опыта и попытаться показать как это выглядело или «представить» его с помощью других участников. При выполнении данного упражнения и всех последующих заданий используется «Я-высказывание» или «Я-сообщение». Это означает, что каждое высказывание ведется от своего лица, а не «вообще»:

- ◆ можно начинать любое высказывание с «Я» или «Мне» (Я недавно обратил внимание...; Мне всегда... и т. д. и т. п.);
- ◆ можно использовать его в середине или в конце высказывания («Всякий раз, когда я...»; «Это такие переживания, которые присущи только мне...»);
- ◆ При этом важно, чтобы в этих высказываниях:
 - а) отражалось настоящее время (сейчас я...);
 - б) присутствовали как единое целое, во взаимосвязи перцептивные, аффективные и практические компоненты. Это означает, что «клиент» пытается передать «консультанту» то, что он отражает через органы чувств (именно сейчас видит, слышит, обоняет, осязает, чувствует на вкус);
- ◆ отражает посредством эмоций (переживает в данный момент);
- ◆ делает (какие действия, движения он осуществляет в данный момент).

Упражнение 2

Работа проводится с полной группой. Участнику (добровольцу) предлагается занять место в центре круга, который образуют все остальные члены учебной группы, и произнести любой монолог, направленный в их адрес. Задача добровольца – быть максимально аутентичным (конгруэнтным), а задача участников группы – «возвратить» ему неконгруэнтные кусочки его поведения.

Упражнение 3

Работа происходит в парах или тройках. Каждый из участников учебной мини-группы должен попытаться побывать в трех позициях (ролях): «консультант», «клиент» и «супервизор».

Задача «клиента» — как можно подробнее рассказать о том, что его волнует, тревожит, вызывает определенные психологические трудности в форме «Я-высказываний».

Задача «консультанта» — постараться понять «клиента», «проверить» в ходе процесса взаимодействия, насколько точно складывающиеся у него как специалиста представления о сущности проблем «клиента» с реальными (существующими на самом деле у клиента).

Задача «супервизора» — помочь «клиенту» и «консультанту» выполнить задание, обратить их внимание на их успехи и трудности, проявляющиеся при их взаимодействии, «отрефлексировать» произошедшее после окончания работы.

После окончания работы в каждой из «ролей» участники группы делятся своими впечатлениями о происходящем с ними в форме «Я-высказываний»: о своих чувствах, ощущениях, озарениях и т. п., происходящих по ходу выполнения задания.

Упражнение 4

Работа происходит в парах или тройках. Каждый из участников учебной мини-группы должен попытаться побывать в трех позициях (ролях): «консультант», «клиент» и «супервизор».

Задача «клиента» — как можно подробнее рассказать в форме «Я-высказываний» о том, что его волнует, тревожит, вызывает определенные психологические трудности.

Задача «консультанта» — постараться проявлять максимальную аутентичность (конгруэнтность) во взаимодействии с «клиентом».

Задача «супервизора» — помочь «клиенту» и «консультанту» выполнить задание, обратить их внимание на проявления конгруэнтности и неконгруэнтности при взаимодействии с «клиентом», «отрефлексировать» произошедшее после окончания работы.

После окончания работы в каждой из «ролей» участники группы делятся своими впечатлениями о происходящем с ними в форме «Я-высказываний»: о своих чувствах, ощущениях, озарениях и т. п., происходящих по ходу выполнения задания.

Упражнение 5

Участникам занятий рекомендуется создать для себя визитку (badge) и прикреплять на занятиях так, чтобы каждый из партнеров мог ее заметить.

На каком-либо из занятий добровольцу(цам) предлагается выбрать себе партнера по критерию «интересная визитка» и выполнить следующее задание: сообщить партнеру в форме «Я-высказывания» следующее:

- ◆ что вы видите на визитке;
- ◆ что вы чувствуете в этот момент (какие переживания сопровождают процесс отражения);
- ◆ что вы делаете (хотите сделать) в этот момент.

Задача партнера — внимательно все выслушав, рассказать в форме «Я-высказываний» о том, что он хотел «сообщить» окружающим, используя для этого визитку.

Задача остальных участников группы «Я-высказываний» сообщить тем, кто выполнял данное задание:

- ◆ что каждый из них видел, чувствовал в этот момент (какие переживания сопровождали процесс отражения), делал (хотел сделать) в этот момент;
- ◆ что именно он видел: конгруэнтность/неконгруэнтность у тех, кто выполнял данное задание.

Упражнение 6

Работа происходит в парах или тройках. Каждый из участников учебной мини-группы должен попытаться побывать в трех позициях (ролях): «консультант», «клиент» и «супервизор». В процессе выполнения задания «клиент» и «консультант» занимают последовательно разные «позиции».

- ◆ «Клиент» стоя — «консультант» сидя.
- ◆ «Клиент» сидя — «консультант» стоя.
- ◆ «Клиент» стоя — «консультант» стоя: лицом к лицу на максимально возможном для обоих близком расстоянии.
- ◆ «Клиент» стоя — «консультант» стоя: лицом к лицу на максимально возможном для обоих удаленном расстоянии.
- ◆ «Клиент» стоя — «консультант» стоя: спина к спине.

В каждой из позиций участниками практикума решаются следующие задачи:

- ◆ **задача «клиента»** — как можно подробнее рассказать в форме «Я-высказываний» о том, что его волнует, тревожит, вызывает определенные психологические трудности;
- ◆ **задача «консультанта»** — постараться проявлять максимальную аутентичность (конгруэнтность) во взаимодействии с «клиентом»;
- ◆ **задача «супервизора»** — помочь «клиенту» и «консультанту» выполнить задание, обратить их внимание на проявления конгруэнтности и неконгруэнтности при взаимодействии с «клиентом» в каждой позиции.

После окончания работы в каждой из «ролей» участники группы делятся своими впечатлениями о происходящем с ними в форме «Я-высказываний»: о своих чувствах, ощущениях, озарениях и т. п., происходящих по ходу выполнения задания.

Выше изложены основные варианты упражнений. На практикуме в зависимости от имеющегося времени и возникающих учебных задач задание может формулироваться для исполнителей в разных видах, в любой форме, предполагать любые модификации, которые построены на сущности исследуемого и осваиваемого феномена.

Приложение 7

Способы организации консультационного процесса¹

Успешность психологического консультирования во многом зависит от того, насколько человек, обратившийся к психологу, будет активен в решении вставших перед ним проблем. Особенно это важно тогда, когда речь идет о решении профессиональных проблем. В этом случае психолог, не будучи специалистом в той или иной области, должен создать условия, которые помогут консультируемому найти профессиональное решение проблемы. И одно из центральных условий здесь — **обеспечение активности консультируемого**. Это одна из самых сложных задач, вставших перед психологом. Причина — в привычном стереотипе обращения к специалисту, ожидании от него конкретного совета, предписания. Другими словами, привычка в этой ситуации занимать позицию «слушающего», «принимающего совет».

Сказанное всецело относится к консультированию учителей и воспитателей. Попытки преодолеть этот стереотип в предварительной беседе или непосредственно в ходе консультации, как показывает опыт, часто бывают малоэффективными и требуют значительных временных затрат. Отчасти это связано, как представляется, с тем, что первый этап консультации — «выслушивание жалоб» — способствует скорее укреплению указанного стереотипа, чем его разрушению.

Предлагаемая ниже техника предназначена для того, чтобы с самого начала вовлечь педагога в решение проблемы и в процессе фиксации основных этапов совместной работы над ней поддерживать его активную позицию на протяжении всего консультационного процесса.

Работа осуществляется следующим образом. Педагогу, обращающемуся с просьбой о консультации, предлагается до ее начала заполнить бланк.

Бланк состоит из двух блоков: первый касается предъявления и определения проблемы, т. е. первичной консультации, второй — отсроченной оценки результатов консультации.

Блок I состоит из двух частей.

1-я часть. Вы обращаетесь ко мне, психологу школы, за консультацией. Для того чтобы наша работа оказалась продуктивной, подумайте, пожалуйста, над следующими вопросами. Они сформулированы так, как будто вы задаете их сами себе. Постарайтесь так же ответить на них. (Эта часть заполняется педагогом, обратившимся за консультацией, причем заполняется от первого лица.)

1. О ком, о чем я хочу поговорить?
2. Что меня беспокоит в этом ученике (классе, группе, ситуации)?
3. Что конкретно я считаю нужным изменить? Что из этого наверняка можно изменить (отметьте знаком +)?

¹ Я работаю психологом / Под ред. И. В. Дубровиной. — М., 1999, с. 242–250.

4. Как именно, я считаю, это должно измениться? (Постарайтесь быть как можно конкретнее.)
5. Кто в первую очередь должен заниматься этим?
6. Что могу сделать я?
7. Какие из моих способностей, умений, черт могут мне помочь решить эту проблему?
8. Какие из этих способностей, черт самые подходящие? Самые главные?
9. Чья помощь мне может потребоваться?
10. Что может помешать желаемым изменениям?
11. Какова самая главная трудность?
12. Что может помочь желаемым изменениям?
13. На что мне следует опираться в первую очередь?

2-я часть. (Эта часть заполняется непосредственно в ходе консультирования психологом совместно с педагогом.)

1. Проблема.
2. Желаемый результат.
3. Цель.
4. Пути решения проблемы.
5. Что может понадобиться?
6. Последовательность действий и их исполнители.
7. Критерии оценки результата.
8. Срок первичной оценки результата.

Блок II. (Все записи делаются в ходе совместного обсуждения проблемы психологом и педагогом.)

1-я часть. Первичная оценка результата

- ◆ Дата.
- ◆ Мнение педагога.
- ◆ Обоснование мнения педагога.
- ◆ Мнение психолога.
- ◆ Обоснование мнения психолога.
- ◆ Мнение других людей (указать, кого именно и каким образом получено).
- ◆ Совместное (консультанта и консультируемого, психолога и педагога) решение о результате.
- ◆ Дополнения и коррективы в программе работы, ее средствах и последовательности действий.
- ◆ Исполнители внесенных изменений.
- ◆ Срок отсроченной проверки результата.
- ◆ Примечание: решение об отсроченной проверке результата принимается в случае, если он в целом оценивается положительно, а вносимые в программу работы изменения носят уточняющий или углубляющий

общее направление деятельности характер. В противном случае следует вновь вернуться к самому началу консультационного процесса. Педагогу вновь просмотреть свои ответы на вопросы и внести необходимые изменения, затем психологу совместно с учителем внести изменения в формулировки 2-й части блока I, уточнив проблему, пути ее решения и т. п. Особое внимание необходимо уделить представлению о желаемом результате. Наметить новый срок первичной оценки результата.

2-я часть. Отсроченная проверка результата

- ◆ Дата.
- ◆ Мнение педагога.
- ◆ Обоснование.
- ◆ Мнение психолога.
- ◆ Обоснование.
- ◆ Мнение других людей (указать, кого именно и каким способом получено).

Заключение

- ◆ Оценка эффективности работы (выносится совместно учителем и психологом).
- ◆ Причины.
- ◆ Решение о продолжении, изменении или завершении работы по данному обращению.
- ◆ Решение о дальнейших действиях.
- ◆ Дата. Подписи педагога и психолога.

Примечание. Последний пункт заполняется и тогда, когда принято совместное решение о завершении работы. В этом случае целесообразно наметить как дальнейшие действия педагога, так и возможные направления его сотрудничества с психологом по работе с теми учениками, классами и т. п., которые обсуждались в ходе данной консультации.

Желательно, чтобы бланк заполнялся в двух экземплярах, с тем чтобы и педагог и психолог имели собственный экземпляр. Если же это по тем или иным причинам затруднено, достаточно обеспечить обоим участников консультации лишь записью совместной формулировки проблемы и т. п. (т. е. второй части блока I). Наличие последнего обязательно.

Приведем в качестве примера заполнение бланка в ходе консультационной работы с учительницей Т. Ю.

1. О ком, о чем я хочу поговорить? — *О своем классе в целом.*
2. Что меня беспокоит в этом классе? — *Недисциплинированность, неумение работать и большое самомнение детей.*
3. Что конкретно я считаю нужным изменить? Что из этого наверняка можно изменить (знак +)? — *Они должны научиться уважать учителя (-); уметь работать на уроке (+), соблюдать дисциплину (+).*

4. Как именно, я считаю, это должно измениться? — *Ученики должны слушать учителя, выполнять его требования. Ученики и их родители должны уважать учителя. Родители должны воспитывать уважение к школе и учителю. Не должны считать учителя ниже себя.*
 5. Кто в первую очередь должен заниматься этим? — *Родители и дирекция школы.*
 6. Что могу сделать я? — *Разъяснять родителям и ученикам требования школы. Строже требовать. Наказывать. Поощрять. Добиваться исключения из школы учеников П. и К.*
 7. Какие из моих способностей, умений, черт могут мне помочь решить эту проблему? — *Порядочность. Знание, что такое хорошо, что такое плохо. Твердость. Умение добиваться нужной дисциплины.*
 8. Какие из этих способностей, черт самые подходящие? Самые главные? — *Порядочность (но она теперь никому не нужна). Умение добиваться нужной дисциплины.*
 9. Чья помощь мне может потребоваться? — *Директора и завучей.*
 10. Что может помешать желаемым изменениям? — *То, что с ними (учениками) все посятся. Их нельзя наказывать. Учителя лишены средств поддержания дисциплины. Учителя одеты хуже учениц.*
 11. Какова самая главная трудность? — *Отношение родителей к учителю: родители не поддерживают требований учителя, считают его ниже себя.*
 12. Что может помочь желаемым изменениям? — *Изменение позиции директора и завучей, их поддержка требований учителя.*
 13. На что мне следует опираться в первую очередь? — *Нежелание родителей, чтобы дети учились именно в нашей школе.*
-

Вторая часть была заполнена психологом и педагогом на основе взаимного согласия в процессе длительной, продолжавшейся несколько часов беседы.

Проблема. Ощущение собственной второсортности по сравнению с родителями и учениками. Оно связано с низким заработком педагога (невозможно хорошо одеваться, дети приезжают в школу на машинах — учителю это недоступно). Непригодность старых способов поддержания дисциплины, незнание современных способов.

Желаемый результат. Наладить контакт с классом и родителями. Добиться уважения со стороны учеников и их родителей.

Цель. Чувствовать себя человеком. Получать удовлетворение от работы. Научить детей, что такое хорошо и плохо, добро и зло.

Пути решения проблемы. 1. Заниматься своей внешностью, изменить причёску, одеваться строго, но элегантно. 2. Изменить тон разговора с родителями, чтобы они понимали — их дети находятся в надёжных руках. 3. Усилить

содержательную нагрузку на уроках. Строго спрашивать выполнение задания. Обращать меньше внимания на мелкие нарушения дисциплины.

Что может понадобиться? 1. Деньги. Купить себе обнову. 2. Репетировать выступления перед родителями. Научиться способам снятия стрессов. 3. Пересмотреть планы уроков. Посетить уроки С. В. и О. Н. Освоить новые методики. 4. Выдержка и целеустремленность.

Последовательность действий и их исполнители. Представлен подробный список с указанием, кто и что именно будет делать. Приведем лишь небольшой отрывок:

- ◆ договориться о посещении уроков — Т. Ю., завуч, С. В. и О. Н.;
- ◆ посетить уроки (те же);
- ◆ посмотреть последние методические журналы — Т. Ю.;
- ◆ отобрать интересные и подходящие для меня приемы — Т. Ю.;
- ◆ договориться с завучем об изменении сроков повышения квалификации — Т. Ю., завуч;
- ◆ провести психологический анализ четырех уроков Т. Ю.: двух по предметам, которые, с ее точки зрения, ей удаются лучше, оцениваются ею как успешные, и двух по предметам, которые, по ее мнению, удаются ей хуже — психолог школы, Т. Ю. и т. п.

Критерии оценки результата. Собственные представления и чувства Т. Ю.; оценка урока завучем (директором); результаты наблюдений за ходом уроков (психологические критерии), результаты психологических проб (по усмотрению психолога); результаты контрольных работ.

Срок первичной оценки результата. Через два месяца (указана точная дата). В установленный срок психолог и учитель встретились и обсудили полученные результаты. Результатом этого обсуждения явилась следующая запись:

1. Первичная оценка результата

Дата.

Мнение педагога. Кажется, стало лучше. Наладилось взаимодействие с классом и родителями. Но часто еще срываюсь.

Обоснование мнения педагога. Стала гораздо спокойнее. Большие успеваю сделать на уроке. Дети лучше выполняют домашние задания. Родительское собрание прошло мирно, спокойно, по-деловому. Поняла, что есть родители, прислушивающиеся к моему мнению и даже побаивающиеся меня. Но когда срываюсь, не могу остановиться.

Мнение психолога. Отмечаются медленные, с возвратом к прошлому, позитивные изменения.

Обоснование мнения психолога. Наблюдения на уроках свидетельствуют, что отношения Т. Ю. и класса изменились. На уроках в основном спокойная рабочая обстановка. Дети легко откликаются на шутки учительницы, на изменение ее тона. Важно, что изменился характер задаваемых Т. Ю. вопросов и требуемый тип ответа. Если раньше вопросы и по содержанию, и по форме

свидетельствовали скорее о желании «улучшить» ученика, показать, что он не выучил урока, то теперь преобладают вопросы, и по содержанию, и по формулировке, и по тону, которым они задаются, призывающие к рассуждению, сопоставлению. «Срывы» в поведении Т. Ю., по всей видимости, связаны с психологической перегрузкой, вызванной желанием постоянно «держать себя в руках». Для преодоления этого требуется дополнительная работа, в частности, внимание Т. Ю. к своему здоровью, состоянию нервной системы.

Мнение других людей (указать, кого именно и каким образом получено). *Мнение завуча* (получено в ходе беседы с психологом). Взаимоотношения класса и учителя явно изменились к лучшему. Класс лучше написал районную контрольную по математике и контрольный диктант. Почти прекратились жалобы родителей на Т. Ю. Однако конфликты с некоторыми учениками остались.

Совместное решение о результате. Изменения во взаимоотношениях класса и педагога идут в желаемом направлении.

Дополнения и коррективы в программе работы, ее средствах и последовательности действий. Намеченная программа оказалась эффективной и не нуждается в корректировке. Дополнение: усиление внимания Т. Ю. к своему здоровью, состоянию нервной системы.

Исполнители внесенных изменений. Т. Ю.

Дата отсроченной проверки результата. Через полгода (названа точная дата).

2. Отсроченная проверка результата

Дата.

Мнение педагога. Довольна. Чувствую себя спокойно и уверенно. Меньше срываюсь. Лучше нахожу контакт с детьми.

Обоснование. Меньше устаю от занятий. Гораздо больше, чем раньше, успеваю сделать на уроке. С большинством родителей — нормальные деловые отношения. Удалось привлечь их к работе по классу, причем оказалось, что многие это делают с удовольствием. Редко вспоминаю, что учитель — «пролетарий умственного труда». Когда срываюсь, могу иногда (но не всегда) перевести все в шутку.

Мнение психолога. В целом результат можно считать положительным. Контакт с классом и родителями в основном налажен.

Обоснование. Данные наблюдений и выполнения классом ряда психологических проб.

Мнение других людей. Хорошие результаты контрольных и проверочных работ. Класс стал лучше вести себя на всех уроках. Дети стали самостоятельнее, собраннее. Меньше плача и криков. Почти сняты напряженные отношения с некоторыми учениками. Стали спокойнее и ровнее отношения с коллегами. Практически исчезли нарекания родителей. (Мнение завуча высказано на подсвете.)

3. Заключение

Оценка эффективности работы. Работа прошла достаточно успешно. По мнению педагога, желаемые результаты и цель достигнуты полностью. Пси-

холог в целом согласен, однако обращает внимание на утрату такого компонента цели, как «научить детей понимать, что такое хорошо и плохо, добро и зло».

Причины. В ходе консультации и дальнейшей работы основное внимание было уделено Т. Ю. — особенностям ее личности, характеристикам профессиональной деятельности, эмоциональному состоянию, состоянию здоровья. Гораздо меньше внимания уделялось целям воспитания. Т. Ю. считает, что эти цели достигаются, но другими методами, чем раньше.

Решение о продолжении, изменении или завершении работы по данному обращению. Работу по данному обращению можно считать завершенной.

Решение о дальнейших действиях. Т. Ю. считает важным развивать в себе умение справляться с трудностями, преодолевать внутреннее напряжение. Обращать внимание на тех детей в классе, отношения с которыми остались конфликтными. В случае необходимости обратиться по их поводу к психологу. Совместно с психологом и родителями начать работу по подготовке детей к средней школе.

Дата. Подписи педагога и психолога.

Еще раз напомним: все записи делаются в двух экземплярах — так, чтобы и у психолога, и у педагога остался свой экземпляр и после завершения работы.

Предлагаемый бланк, конечно, не заменяет личных записей психолога, содержащих его собственное понимание проблемы и способов ее решения, заметок по ходу работы и т. п. Бланк важен именно как результат совместной работы над проблемой, способ фиксации мнения, выработанного совместно. И в процессе работы, и в формулировке записей на бланке приоритетное значение имеет мнение педагога, поскольку именно ему предстоит воплощать эти решения в своей профессиональной деятельности.

Приложение 8

Примеры превентивной консультативной встречи¹

Ситуация 1

По условиям контракта, заключенного в рамках программы начального уровня, детского психолога попросили понаблюдать за четырехлетним мальчиком, который плохо ведет себя в классе. Наблюдение и оценка позволили консультанту установить, что ребенок дезорганизован и не умеет жить в коллективе. Он недисциплинирован и ведет себя так, словно не понимает всех вытекающих отсюда последствий. Консультант, несколько раз побеседовав с воспитателем ребенка, решил, что пролить свет на причины плохого поведения мальчика может встреча с его родителями. Во время состоявшегося собеседования случился следующий диалог.

Консультант. Рад, что вы нашли время встретиться со мной сегодня. Я консультант программы начального уровня по вопросам психического здоровья.

Мать. С удовольствием побеседую с вами.

Консультант. Мне хотелось бы поговорить с вами о Джимми. Я наблюдал за ним в классе, и его поведение кажется деструктивным. Создается впечатление, что он не в состоянии сконцентрироваться на какой-либо одной деятельности; бежит, когда нужно идти, мешает работе класса, дерется с другими детьми.

Мать. Он и дома так себя ведет. Боюсь, что он часто испытывает чувство голода из-за того, что так много играет. К тому же он не хочет соблюдать правила. Сама ругаю его за непослушание, но с отцом он становится совсем неуправляемым.

Консультант. Вы живете отдельно от отца мальчика?

Мать. Да, мы уже два года разведены. Когда Джимми бывает у отца, за ним присматривают его бабушка и дедушка, но они, по-видимому, никак не занимаются его воспитанием. Потом я забираю его домой, только вот по выходным у меня работа, а приглашенная няня только и делает, что смотрит телевизор. Вы же знаете, как трудно сейчас найти хорошую няню.

Консультант. Создается такое впечатление, что воспитанием ребенка занимаются сразу несколько человек. Не кажется ли вам, что они по-разному представляют себе суть воспитания?

Мать. Да, я догадываюсь. Но как я могу заставить их всех поступать правильно?

Консультант. Это и в самом деле трудно, но для начала неплохо бы встретиться с каждым из этих людей, чтобы обсудить возникшую проблему.

¹ Уоллес В., Холл Д. Психологическая консультация. — СПб., 2003, с. 284–285.

Ситуация 2

Профессиональный социальный работник, специализирующийся на консультировании семьи, был приглашен руководителем службы, занимающейся семейными проблемами, для обслуживания программы развития детей. Он должен был проанализировать поведение трехлетнего ребенка, воспитываемого по программе начального уровня. Вдруг по утрам он перестал спокойно расставаться со своей матерью, большую часть дня плачет или хнычет. Консультант решил, что выявить факторы, обуславливающие такое поведение, поможет встреча с матерью ребенка. Состоялся следующий диалог.

Консультант. Доброе утро. Рад, что вы согласились встретиться со мной.

Мать. Доброе утро.

Консультант. Мне хотелось бы поговорить о вашем сыне. Как я заметил, он неохотно расстается с вами каждое утро на автобусной остановке, а большую часть дня плачет.

Мать. Да, я знаю, что ему очень тяжело. Еще совсем недавно мы его отцом все время спорили, и тот ушел. Я была так подавлена этим обстоятельством. Мне надо поговорить с кем-либо. Вы же понимаете. Поговорить с врачом или с кем-то еще.

Консультант. Вы были расстроены в последнее время?

Мать. Я не могу спать, и получается, что о себе я беспокоюсь больше, чем о детях.

Консультант. Я понимаю, вы тяжело переживаете разрыв с мужем. Какое влияние, по вашему мнению, это оказывает на ребенка?

Мать. Мне кажется, что мои переживания передаются и ему! Но я хочу только одного: поговорить с кем-либо о том, как мне плохо.

Консультант. Я порекомендую вам специалиста, который хорошо разбирается в подобных ваших проблемах, но сейчас важно обсудить то, что из-за такой ситуации ваш сын постоянно плачет и не хочет идти в школу.

В. Э. Пахальян
Психологическое консультирование
Учебное пособие

Заведующая редакцией (Москва)
Руководитель проекта
Литературный редактор
Художник
Корректоры
Верстка

Т. Калинина
Н. Кулагина
А. Каранова
Е. Дьяченко
Н. Дралова, В. Макосий
А. Сенив

Лицензия ИД № 06195 от 01.11.01.

ООО «Лидер», 194044, Санкт-Петербург, пр. Б. Сампсониевский, 29а.

Налоговая льгота — общероссийский классификатор продукции ОК 005-93,
том 2; 95 3005 — литература учебная.

Подписано в печать 16.03.06. Формат 60×90/16. Усл. п. л. 16.

Тираж 3500. Заказ № 2327.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ООО «Типография Правда 1906».
195299, С.-Петербург, Киришская ул., 2.

Тел.: (812) 531-20-00, (812) 531-25-55

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ



Пahalьян Виктор Эдуардович — кандидат психологических наук, профессор кафедры практической психологии Московского института открытого образования. Профессиональное образование: факультет психологии Ростовского-на-Дону госуниверситета (1975); аспирантура НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (1981); Высшая школа гуманитарной психотерапии (1996). Лауреат премии Президента России в области образования (1996). Автор более 100 различных публикаций. В частности, таких книг, как «Психопрофилактика в практической психологии образования» (2003); «Личностно-ориентированное консультирование в образовании. Учебно-методический комплект а 4-х книгах» (2003), «Развитие и психологическое здоровье» (2005).

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

Книгу отличает от аналогичных изданий то, что в ней показана не только основная проблематика консультирования как вида психологической практики, но и особенности ее реализации в практической психологии образования, специфика личностно-ориентированного психологического консультирования субъектов образовательной среды.

В этом издании также предложены возможные способы организации и проведения учебных занятий, направленных на понимание сущности личностно-ориентированного психологического консультирования. В приложении читатель имеет возможность ознакомиться с фрагментами работ, которые стали классикой зарубежной и отечественной теории и практики психологического консультирования.

Книга предназначена, в первую очередь, молодым специалистам, начинающим преподавателям. Материалы пособия также могут быть использованы студентами факультетов психологии, слушателями системы переподготовки кадров и повышения квалификации.

 **ПИТЕР**

Заказ книг:

197198, Санкт-Петербург, а/я 619
тел.: (812) 703-73-74, postbook@piter.com

61093, Харьков-93, а/я 9130
тел.: (057) 712-27-05, piter@kharkov.piter.com

www.piter.com — вся информация о книгах и веб-магазин

ISBN 5-469-01389-8



9 785469 013891