

# **Раздел I**

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СЛУЖБА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

---

Что такое служба вообще? Служба — это конкретная специальная область работы людей. В психологической службе работают практические психологи. Если мы говорим о психологической службе в системе образования, то должны иметь в виду, что она — лишь один из элементов этой системы. Ее деятельность, как и деятельность других служб данной системы (педагогической, управленческой, социальной, медицинской, юридической, службы питания и гигиены и пр.), осуществляется в смысловом контексте решения проблем обучения и воспитания молодого поколения страны. Эффективность целостной системы образования обеспечивается четкой определенностью функций всех этих служб, проработанностью задач, прав, обязанностей специалистов, действующих в них. Это позволяет всем им позитивно взаимодействовать между собой и сотрудничать во имя реализации основных целей современного образования. Но при этом каждая из них, в том числе и психологическая служба, имеет свою конкретную цель в общей целевой перспективе образования и свои конкретные задачи, которые решают профессионально подготовленные специалисты. В психологической службе образования такими специалистами являются педагоги-психологи.

Педагоги-психологи — это практические психологи, психологи-практики системы образования. Известно, что практик — специалист, который применяет и закрепляет на деле знания, полученные теоретическим путем. Следовательно, теоретические, научные знания являются основой, фундаментом любой практики. Педагог-психолог — это специалист, получивший высшее психологическое образование и умеющий практически применять эти знания. Он работает в одном из учреждений образования и тем самым участвует в обслуживании всей системы образования в целом.

## **Глава 1**

# **НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Психологическая служба образования весьма интенсивно развивается в нашей стране и в настоящее время представляет собой специальную отрасль психологической науки и практики. Ее появление в культурном пространстве нашего общества обусловлено и подготовлено научными трудами замечательных предшественников. Это труды Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, Н. А. Менчинской, В. С. Мерлина, В. Н. Мясищева, С. Л. Рубинштейна, А. А. Смирнова, Б. М. Теплова, Д. Б. Эльконина и др.

Согласно фундаментальным теоретическим положениям, разрабатываемым в отечественной психологии, психика человека (как в филогенетическом, так и в онтогенетическом отношении) является продуктом развития. Психическое развитие происходит в процессе присвоения социального опыта, накопленного человечеством. Личность есть целостная психологическая структура, которая формируется в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения. Становление личности начинается с первых минут жизни и идет вместе с психическим развитием ребенка. С. Л. Рубинштейн отмечал, что развитие психики следует рассматривать не только как рост, но и как изменение, как процесс, при котором количественные усложнения и изменения переходят в качественные, коренные, существенные и приводят к скачкообразно проявляющимся новообразованиям.

Особенно большое значение для развития практической психологии имеют фундаментальные положения культурно-исторической теории

Л. С. Выготского. Его идеи удивительно современны, они являют собой оригинальные теоретические представления о психическом развитии ребенка. Действенность его идей доказана в непосредственной практической работе психологов с детьми разного возраста. Как наиболее значимые компоненты теории Л. С. Выготского выделяются следующие идеи:

- культурное развитие ребенка как постепенное формирование его личности и мировоззрения;
- ведущая роль обучения и «зона ближайшего развития»;
- «социальная ситуация развития» как специфическое, своеобразное для каждого возраста отношение между ребенком и средой.

Как никто другой, Л. С. Выготский понимал смысл, значение в общей линии развития возраста ребенка: «Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики» (1984, Т. 4, с. 260). Именно он выдвинул идею о сензитивных периодах развития личности, предложил возрастную периодизацию, где подробнейшим образом раскрыл ценность каждого возраста; показал сложность и значимость для развития личности переходных периодов, которые назвал кризисами; подчеркивал взаимообусловленность всех этапов онтогенеза. По существу, Л. С. Выготский в значительной степени предопределил развитие практической психологии детства. Его соратники, ученики и последователи развили, углубили, конкретизировали и обосновали эти теоретические представления и догадки.

Практическая психология образования имеет все основания опираться в своей научной и практической работе на следующие теоретические положения, разработанные в отечественной психологии.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Зона ближайшего развития* определяется содержанием тех задач, с которыми ребенок еще не может справиться самостоятельно, но решает с помощью взрослого. Это тот следующий шаг в развитии ребенка, к которому он уже готов, и требуется лишь небольшой толчок, чтобы шаг был сделан. Обучая ребенка чему-то новому, взрослый помогает ему решить ту самую задачу, к пониманию и овладению которой он уже готов, но самостоятельно с ней еще не справляется. Л. С. Выготский подчеркивал, что если ребенок с помощью взрослого не справляется с задачей, значит, эта задача находится за пределами зоны ближайшего развития и никакого развивающего эффекта от ее решения не будет; в лучшем случае удастся лишь «натаскать» ребенка на выполнение

подобных заданий или действий. Зона ближайшего развития, демонстрируя еще скрытую от внешнего наблюдения меру зрелости психических процессов, имеет гораздо большее значение в плане прогноза и обучения, чем зона актуального развития, показывающая лишь то, что ребенок уже может.

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

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

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

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

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

Образовательная среда, которую организуют взрослые и в которой обитает ребенок, состоит из:

- знаний, умений, правил, деятельностей и т. п., которые «присваивает» ребенок;
- отношений ребенка к этим знаниям, умениям, правилам, деятельностям и т. п.;
- отношений ребенка к самому себе, к окружающим его сверстникам и взрослым, из понимания им своего места в этой обетованной среде, его эмоционального самоощущения в ней.

Эффективность образования, а следовательно, и психического развития зависит от следующего:

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

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

Л. С. Выготский рассматривал возраст как относительно замкнутый период развития, значение которого определяется его местом в общем цикле развития и в котором общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение. Возрастные особенности существуют как наиболее типичные, наиболее характерные общие особенности

конкретного этапа развития. Они указывают на общее направление развития. Тот или иной возрастной период сензитивен к развитию определенных психических процессов и свойств, психологических качеств личности, а поэтому и к определенному типу воздействий.

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

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

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

Согласно теории **критических периодов** детского развития (Л. С. Выготский) каждый переходный, или критический, период — результат



перестройки социальной ситуации развития, в основе которой лежит, с одной стороны, изменение объективного положения ребенка в системе доступных ему общественных отношений, а с другой — изменение его «внутренней позиции». Все такие моменты имеют сходные симптоматику и содержание, протекают по общим закономерностям. В их переходах от одного к другому выделяются своеобразные «кризисы» развития, содержание которых существенно отличается от особенностей развития в стабильные периоды.

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

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

Недостаточная теоретическая и экспериментальная разработанность указанных периодов проявляется в неточности терминологии, используемой в исследованиях и системах периодизации детского развития. Существуют следующие понятия: «кризис», «критический возраст», «критический период», «переломный возраст», «переходный возраст».

Несколько особняком стоит понятие **«сензитивный возраст»**. Этот термин довольно редко употребляется в работах по возрастной психологии, хотя выявление сензитивных возможностей психического и личностного развития в каждом возрастном периоде чрезвычайно важно для более успешного решения учебно-воспитательных задач (Бодалев А. А., Ломов Б. Ф., Матюшкин А. М., 1984).

Эти понятия используются практически как синонимы. Рядоположенность их достаточно точно отражает неоднозначность данного явления. «Кризис», по сути дела, не понятие, а, скорее, образное выражение, вызывающее негативные ассоциации, означающие распад, истощан-

ность моделей поведения, возможных форм управления, резкий крутой перелом в чем-либо.

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

Создавшееся своеобразное положение с широко распространенными и содержательно незаполненными понятиями, возможно, объясняется тем, что кризис как особое явление психического развития изучался в основном в первой трети столетия, потом его эмпирическое изучение прекратилось, и только в последнее время возникает интерес к этой проблеме. В течение довольно продолжительного периода названная проблема фактически не разрабатывалась, но описывалась во всех учебниках как изученная, что могло породить терминологический разнобой.

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

Практическая значимость изучения переходных периодов определяется широко известным в педагогической практике фактом особой трудности работы с детьми на этих этапах. «В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педагогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности» (Выготский Л. С. — 1984. — С. 252–253). Понимание сущности и знание содержательной

характеристики переходных периодов помогают создавать предпосылки для правильного учета возрастных психологических особенностей детей при организации учебно-воспитательного процесса на разных его этапах.

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

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

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

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

Под индивидуальными особенностями личности в психологии понимают те свойства, которые позволяют отличать одну личность от всех других. На формирование индивидуальных особенностей личности оказывают существенное влияние природные свойства человека, социальная среда, общий уровень развития, направленность личности, характер взаимоотношений различных свойств и качеств. Индивидуальные особенности — характеристики, свойственные именно данному человеку, составляющие своеобразие его психики и личности, делающие его неповторимым, уникальным.