

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

*М.Р.Битянова  
Московский Педагогический  
Государственный Университет*

При всей своей внешней парадоксальности тема, заданная названием этой работы, сегодня чрезвычайно актуальна и популярна. На данный момент уже не обсуждается вопрос о том, нужна ли теория школьной психологической деятельности. Дискуссия развернулась вокруг ответа на вопрос, который значительно интереснее и продуктивнее предыдущего, а именно: какая теория нужна школьному психологу? (Цукерман Г.А.)

Мы с удовольствием присоединяемся к этой дискуссии и в своей небольшой статье поразмышляем о возможных вариантах ответа на поставленный вопрос, сформулируем свой взгляд. Но прежде подчеркнем, что дискуссия эта носит отнюдь не отвлеченный научный характер. Психологическая школьная практика как разветвленный социальный институт, как массовая форма внедрения в реальные формы межличностного взаимодействия научного психологического знания существует уже около 15-ти лет. Все эти годы она функционирует и развивается, не имея разработанной методологической базы, продуманной модели деятельности.

В существующих сегодня различных авторских концепциях в той или иной степени проработаны методологические или отдельные содержательные аспекты, однако пока не предложено целостного подхода, органично увязывающего теоретические основы с содержательными, процессуальными и организационно-методическими компонентами деятельности школьного психолога-практика. То есть, институт школьной психологии функционирует, не имея четкого ответа на вопросы: зачем? что? и как?

Такое положение дел, несомненно, сказалось на актуальном состоянии института школьной практической психологии, его жизнеспособности. Более того, мы считаем, что отсутствие теории, общей модели практической деятельности в наибольшей степени ответственно за возникновение того кризисного состояния, в котором он сейчас находится.

Теоретическое осмысление проблем школьной практической деятельности для нас начинается с ответа на вопрос - а чем вообще по своей сути является работа школьного психолога? Известно много видов профессиональной психологической деятельности. Можно преподавать психологию или, что очень близко, заниматься психологическим просвещением. Есть психологическая исследовательская работа, есть прикладная психологическая деятельность или, как говорит Ф.Е.Василюк, «чужая» практика в различных сферах социальной жизни - бизнесе, медицине, педагогике и др. Особенность этой последней деятельности в том, что ее цели, задачи и ценности определяются той социальной системой, на которую «работает» психолог. Есть, наконец, еще один вид практической деятельности - «своя» практика психолога, представленная сегодня самими различными видами психологических служб. В этих службах психолог сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, планирует и осуществляет определенную систему профессиональных действий.

К какому из этих видов деятельности относится работа школьного психолога? Очевидно, что это практика, но какая? Чужая или своя? На наш взгляд, в большинстве существующих ныне отечественных подходов школьная деятельность программируется и осуществляется как «чужая практика». Школьные психологи занимаются обоснованием педагогических программ и методов общения, диагностикой готовности к обучению и усвоению различных специализированных программ, выявляют уровень психического развития ребенка, занимаются профориентацией и т.д. При этом их деятельность в большинстве случаев организуется по конкретным текущим запросам педагогов и администрации, определяется задачами педагогического процесса. Учитывая тот факт, что конкретный ребенок, школьник не всегда является целью педагогической деятельности, а присутствует в ней как средство или как условие, он может «выпадать» и из психологической практики или присутствовать в ней на втором плане.

Мы считаем, что значительно более продуктивным было бы построить школьную психологическую деятельность как «свою» практику. То есть как такую профессиональную деятельность, которая направляется собственно психологическими целями и задачами, регулируется своими ценностями, своими установками

на ребенка, формы и методы работы с ним. Это существенно скажется на всей системе работы психолога, так как изменит «и его отношение к людям, и его отношение к самому себе и участвующим в работе специалистам другого профиля и, главное сам стиль и тип его профессионального видения реальности». Добавим, это позволит коренным образом изменить саму систему школьной психологической работы, вернее сказать - создать таковую, определив ее содержательные и организационные основы.

Школьная психологическая работа, построенная как «своя» практика, нуждается в своей теории, которая могла бы помочь ей ответить на вопросы: зачем? что? и как? Зачем нужна школьная практическая психология, и каких целей хочет достигнуть психолог? Кто главный объект применения профессиональных усилий? Что конкретно должен делать психолог, каковы границы его профессиональной компетенции? Как организовать свою деятельность таким образом, чтобы не стать «девочкой на побегушках» или «мальчиком для битья» в школьной учебно-воспитательной системе? Очевидно, что для этого надо создавать опять-таки «свою» теорию, так как академическая теория, ориентированная на отвлеченное, внеценностное изучение объекта мало чем может помочь при ответах на поставленные выше вопросы.

Свой теоретический подход к построению модели школьной психологической практики мы обозначили как «парадигму сопровождения», желая тем самым подчеркнуть ее деятельностную, психотехническую направленность. Сопровождение для нас - это прежде всего определенная идеология работы, самый первый и самый важный ответ на вопрос, зачем нужен школьный психолог.

Понятие сопровождения придумано не вчера, но особую популярность приобрело в последние годы. Многие авторы пользуются близкими по смыслу словами русского языка - содействие, например (Дубровина И.В., Толстых Н.Н, Гильбух Ю.З.). Привлекательность идеи понятна: она действительно дает возможность организовать школьную психологическую деятельность как «свою» практику, со своими внутренними целями и ценностями, но она же при этом позволяет органично вплести эту практику в ткань учебно-воспитательной педагогической системы. Позволяет сделать ее самостоятельной, но не чужеродной частью этой системы. Становится возможным соединением целей психологической и педагогической практики и их фокусировка

на главном - на личности ребенка. В идее сопровождения заложены огромный концептуальный, содержательный и организационный потенциал. Мы попытались использовать его в нашей модели, к изложению которой и переходим.

Прежде всего, что значит “сопровождать”? В словаре русского языка мы читаем: сопровождать - значит идти, ехать вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого. То есть сопровождение ребенка по его жизненному пути - это движение вместе с ним, рядом с ним, иногда - чуть впереди, если надо объяснить возможные пути. Взрослый внимательно приглядывается и прислушивается к своему юному спутнику, его желаниям, потребностям, фиксирует достижения и возникающие проблемы, помогает советами и собственным примером ориентироваться в окружающем. Дорогу миру, чутко прислушиваться к себе. Но при этом не пытаться контролировать, навязывать свои пути и ориентиры. И лишь когда ребенок потеряется или попросит о помощи, помогает ему вновь вернуться на свой путь. Ни сам ребенок, ни его умудренный опытом спутник не могут существенно влиять на то, что происходит вокруг Дороги. Взрослый также не в состоянии указать ребенку путь, по которому непременно нужно идти. Выбор Дороги - право и обязанность каждой личности, но если на перекрестках и развилках с ребенком оказывается тот, кто способен облегчить процесс выбора, сделать его более осознанным - это большая удача.

Школьная жизнь ребенка протекает в сложно организованной, разнообразной по формам и направленности среде. По своей природе эта Среда социальна, так как представляет собой систему различных отношений ребенка со сверстниками и школьниками другого возраста, педагогами, родителями (своими и одноклассников), другими взрослыми, участвующими в школьном процессе. По своему содержанию она может быть интеллектуальной, эстетической, этической, бытовой и др. Попадая в школьный мир, ребенок оказывается перед множеством разнообразных выборов, касающихся всех сторон жизни в нем: как учиться и как строить свои отношения с учителями, как общаться со сверстниками, как относиться к тем или иным требованиям и нормам и многое другое. Можно сказать, что школьная Среда предлагает школьнику на выбор множество дорог и путей, по которым можно идти и развиваться. В помощь предлагаются окружающие его взрослые, которые в силу своей социальной, про-

фессиональной или личностной позиции могут оказать школьнику разнообразную поддержку. Прежде всего - это Педагог, Родитель и Психолог. Роль Педагога сводится, в самом общем виде, к четкой и последовательной ориентации школьника на определенные пути развития, прежде всего - интеллектуального и этического (“каждый человек должен знать то-то и то-то, уметь вести себя так-то и так-то”). Именно педагог задает большинство параметров и свойств школьной Среды, создавая и реализуя (часто неосознанно) концепции обучения и воспитания, нормы оценивания поведения и учебной успешности, стиль общения и многое другое. Родитель выполняет в данной системе роль носителя и транслятора определенных микрокультурных ценностей - религиозных, этических и пр., но при этом его воздействие носит скорее не идеологический (формирующий), а регулирующий характер. То есть родитель, на наш взгляд, в меньшей степени вмешивается в выбор ребенком конкретных целей и задач школьной жизнедеятельности, но стремиться отсечь, закрыть те пути развития, движение по которым нежелательно, вредно и даже опасно для ребенка как с физической и правовой точки зрения, так и с точки зрения семейных культурных, религиозных, национальных традиций.

Наконец, в заданной нами системе четко определяется и роль школьного психолога. Его задача - создавать условия для продуктивного движения ребенка по тем путям, которые выбрал он сам в соответствии с требованиями Педагога и Семьи (а иногда и в противовес им), помогать ему делать осознанные личные выборы в этом сложном мире, конструктивно решать неизбежные конфликты, осваивать наиболее индивидуально значимые и ценные методы познания, общения, понимая себя и других. То есть деятельность психолога во многом задается той социальной, семейной и педагогической системой, в которой реально находится ребенок и существенно ограничена рамками школьной Среды. Однако в этих рамках у него могут быть определены собственные цели и задачи. С нашей точки зрения, эта заданность и ограниченность профессиональных возможностей и, соответственно, профессиональных обязанностей школьного психолога принципиально важна, так как позволяет ему четко осознать свое место и в жизни школы, и в жизни конкретного ребенка и его семьи, построить систему своей деятельности, не расплываясь, не

пытаясь “ быть всем”, потому что это в преобладающем большинстве случаев делает его в профессиональном плане “ничем”.

Итак, *сопровождение* - это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях школьного взаимодействия. Объектом школьной психологической практики выступает обучение и психологическое развитие ребенка в ситуации школьного взаимодействия, предметом - социально-психологические условия успешного обучения и развития. **Методом и идеологией** работы школьного психолога является сопровождение. И означает это для нас следующее:

**Во-первых**, следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза. Сопровождение ребенка опирается на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. Оно находится в логике его развития, а не искусственно задает ему цели и задачи извне. Это положение очень важно при определении содержания работы школьного психолога. Он занимается ни тем, что считают важным учителя, или «положено» с точки зрения большой науки, а тем что нужно конкретному ребенку или группе. Таким образом, в качестве важнейшего аксиологического принципа в нашу модель школьной психологической практики мы закладываем **безусловную ценность внутреннего мира каждого школьника, приоритетность потребностей, целей, и ценностей его развития**. **Во-вторых**, создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком лично значимых жизненных выборов. Внутренний мир ребенка автономен и независим. Взрослый может сыграть в становлении и развитии этого уникального мира. Однако взрослый (в данном случае психолог) не должен превращаться во внешний психологический “костыль” своего воспитанника, на который тот может опереться каждый раз в ситуации выбора и тем самым уйти от ответственности за принятое решение. В процессе сопровождения взрослый, создавая ситуации выборов (интеллектуальных, этических, эстетических) побуждает ребенка к принятию самостоятельных ответственных решений, помогая ему принять на себя ответственность за собственную жизнь. **В-третьих**, в идее сопровождения последовательно осуществляется принцип вторичности его форм и со-

держания по отношению к социальной и учебно-воспитательной среде жизнедеятельности ребенка. Психологическое сопровождение, осуществляемое школьным психологом, не ставит своей целью активное направленное воздействие на те социальные условия, в которых живет ребенок, и ту систему обучения и воспитания, которую выбрали для него родители. Цель сопровождения и реалистичнее и прогнатичнее - создать в рамках объективно данной ребенку социально-педагогической Среды условия для его максимального в данной ситуации личностного развития и обучения.

На первый взгляд, первое и третье положение находятся в противоречии: с одной стороны, мы утверждаем ценность и приоритетность задач развития, решаемых самим ребенком, его право быть таким, какой он есть, а с другой стороны, подчеркиваем и его зависимость и вторичность деятельности психолога по отношению к содержанию и формам обучения, предлагаемых ему той или иной школой, выбранных для него родителями. Не будем спорить - противоречие здесь действительно есть. Однако оно является отражением того реального объективного противоречия, в рамках которого разворачивается весь процесс личностного развития ребенка. Можно также сказать, что само существование такого противоречия объективно требует участия психолога в этом развитии именно в форме **сопровождения, а не руководства или помощи.**

Школьная среда представляет собой сложно организованную систему, в рамках которой ребенок решает несколько принципиально важных задач. Прежде всего - образовательные задачи. Школьная среда, ее социальные, педагогические, материальные характеристики существенным образом задают образовательные возможности ребенка, ориентиры в образовании. Перед ребенком стоит проблема максимального использования этих возможностей. Далее - задачи социализации. В данном случае под понятием социализации, неожиданно ставшим опальным в определенных научных кругах, мы понимаем процесс усвоения и личностного принятия ребенком определенных норм, правил и требований, предъявляемых ему обществом. Школьная среда является одним из ведущих трансляторов этих норм и требований, она же санкционирует их исполнение - наказывает и поощряет те или иные действия, поступки, решения ребенка и подростка. Одновременно эта же школьная среда предоставляет детям возможно-

сти для социального развития и социального познания - формирования различных навыков и умений, повышения социально-психологической компетентности и т.д. Школьнику в процессе школьного обучения предстоит, с одной стороны, усвоить нормы и требования социума, а с другой стороны, воспользоваться теми обучающими, развивающими возможностями, которые ему предоставляются.

Наконец, объективно значительная часть детства, отрочество, то есть большая часть жизни проходит в школе, занята различными видами внутришкольного взаимодействия. Естественно, в процессе этих взаимодействий - в учебном процессе и вне его - школьник решает задачи своего психологического, личностного развития. В отношении этого развития школьная среда также выступает и как возможность, и как ограничение, так как задает определенные требования к личностным появлениям ребенка.

В процессе решения школьником этих трех задач - образования, социализации и психологического развития - постоянно возникают небольшие и серьезнейшие противоречия и конфликты. Так, требования образовательной среды могут приходиться в противоречие с возможностями ребенка. Как поступать в этой ситуации? Кого к кому приспособлять? «Корректировать» ребенка, подгоняя его под заданные требования или изменять что-то в условиях обучения? Мы считаем, что приоритет должен быть отдан ребенку, его актуальным и потенциальным возможностям. И задачей психолого-педагогического сопровождения будет создание условий для максимально успешного обучения для данного, конкретного школьника. Но с другой стороны, гибкость и приспособляемость образовательной среды не может быть бесконечной. Для того, чтобы сохранить свои изначальные цели и ориентиры, она вынуждена предъявлять некоторые требования к ребенку и в плане его умений, наличия определенных интеллектуальных предпосылок, и в плане учебной мотивации, целенаправленности в получении знаний и т.д. Если эти требования разумны, оправданы логикой самого образовательного процесса, задачей психолога будет приспособление ребенка к ним.

То же самое можно сказать и в отношении социализирующей среды. Она также должна быть способной приспособляться к каждому конкретному ребенку, но не до бесконечности. Есть ряд требований, норм, жестких правил, которые ребенок должен усвоить, принять и реализовать в своем поведении и общении.

Невозможно предложить один общий алгоритм решения таких конфликтов. В каждом индивидуальном случае он должен решаться с учетом приоритета внутреннего мира ребенка и значения некоторой необходимой и достаточной системы предъявляемых ему требований со стороны образовательной и нормативной среды. Гарантом справедливого и продуктивного решения является психолого-педагогическое сопровождение, в процессе которого педагоги, психологи, родители и другие взрослые, окружающие ребенка, находят наилучшее сочетание приспособления школьной среды к нему и его к школьной среде.

Наконец, в четвертых, психологическое сопровождение ребенка в школе преимущественно осуществляется педагогическими средствами, через педагога и традиционные школьные формы учебного и воспитательного взаимодействия. По крайней мере, мы постулируем преимущество таких скрытых форм воздействия по сравнению с непосредственным вмешательством психолога в жизнь ребенка, его внутришкольные и внутрисемейные отношения. Это особым образом задает роль педагога в нашей модели психологической практики. Он оказывается соратником психолога в разработке стратегии сопровождения каждого ребенка и основным ее реализатором. Психолог же помогает педагогу «настроить» процесс обучения и общения на конкретных учеников.

Утверждение идеи сопровождения в качестве основы школьной психологической практики, постулирование ее объекта и предмета в описанной выше форме имеет ряд важнейших следствий, на которые и опирается вся наша модель школьной психологической работы. Следствия эти касаются целей, задач и направлений этой деятельности, принципов ее организации, содержания работы, профессиональной позиции психолога в отношении с различными участниками учебно-воспитательного школьного процесса, а также подходов к оценке эффективности его деятельности. Не имея возможности изложить их все в рамках этой небольшой работы, опишем важнейшие следствия.

*Концептуальные следствия идеи сопровождения.*

Сопровождение рассматривается нами как процесс, как целостная деятельность практического школьного психолога, в рамках которой могут быть выделены три обязательных взаимосвязанных компонента:

*Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в про-*

*цессе школьного обучения.* Предполагается, что с первых минут нахождения ребенка в школе начинает бережно и конфиденциально собираться и накапливаться информация о различных сторонах его психической жизни и динамике развития, что необходимо для создания условий успешного обучения и личностного роста каждого школьника. Для получения и анализа информации такого рода используются методы педагогической и психологической диагностики. При этом психолог имеет четкие представления о том, что именно он должен знать о ребенке, на каких этапах обучения диагностическое вмешательство действительно необходимо, и какими минимальными средствами оно может быть осуществлено. Он учитывает также, что в процессе сбора и использования такой психолого-педагогической информации возникает множество серьезных этических и даже правовых вопросов.

*Создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения.* На основе данных психодиагностики разрабатываются индивидуальные и групповые программы психологического развития ребенка, определяются условия его успешного обучения. Реализация данного пункта предполагает, что учебно-воспитательный процесс в учебном заведении построен по гибким схемам, может изменяться и трансформироваться в зависимости от психологических особенностей тех детей, которые пришли обучаться в данное заведение. Кроме того, известная гибкость требуется от каждого педагога, так как его подходы и требования к детям тоже не должны быть застывшими, не должны исходить из какого-то абстрактного представления об идеале, а ориентироваться на конкретных детей с их реальными возможностями и потребностями.

*Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.* Данное направление деятельности ориентировано на тех школьников, у которых выявлены определенные проблемы с усвоением учебного материала, социально принятых форм поведения, в общении со взрослыми и сверстниками, психическом самочувствии и прочее. Для оказания психолого-педагогической помощи таким детям должна быть продумана система действий, конкретных мероприятий, которые позволяют им преодолеть или скомпенсировать возникшие проблемы.

В соответствии с этими основными компонентами процесса сопровождения наша модель наполняется конкретными формами и содержанием работы. Прежде всего выделяется несколько важнейших направлений практической деятельности школьного психолога в рамках процесса сопровождения: школьная прикладная психодиагностика, развивающая и психокоррекционная деятельность, консультирование и просвещение педагогов, школьников и их родителей, социально-диспетчерская деятельность. В самих направлениях, сформулированных в общем виде, нет ничего нового. Однако каждое направление обретает свою специфику, получает конкретные формы и содержательное наполнение, включаясь в единый процесс сопровождения.

*Содержательные следствия* идеи сопровождения.

В рамках данной идеологии оказывается возможным обоснованно и четко подойти к отбору содержания конкретных форм работы и самое главное - определить понятие социально-психологического статуса школьника. То есть мы получаем возможность ответить на вопрос, что именно нужно знать о школьнике для организации условий его успешного обучения и развития. В самом общем виде, социально-психологический статус школьника представляет собой систему психологических характеристик ребенка или подростка. В эту систему включаются те параметры его психической жизни, знание которых необходимо для создания благоприятных социально-психологических условий обучения и развития. В целом эти параметры могут быть условно разделены на две группы. Первую группу составляют **особенности школьника**. Прежде всего особенности его психической организации, интересов, стиля общения, отношения к миру и другое. Их нужно знать и учитывать при построении процесса обучения и взаимодействия. Вторую группу составляют **различные проблемы или трудности**, возникающие у ученика в различных сферах его школьной жизни и внутреннем психологическом самочувствии в школьных ситуациях. Их надо выявлять и корректировать (развивать, компенсировать). Те и другие нужно выявлять в процессе работы и определять оптимальные формы работы с ними в рамках процесса сопровождения.

*Организационные следствия* идеи сопровождения.

В организационных вопросах особенно ярко проявляется психотехнический потенциал идеи сопровождения, так как появляется возможность выстроить текущую работу психолога как логи-

чески продуманный, осмысленный процесс, охватывающий все направления и всех участников внутришкольного взаимодействия. Этот процесс опирается на ряд важных организационных принципов, касающихся построения школьной психологической практики. К ним относится системный характер ежедневной деятельности школьного психолога, организационное закрепление (в перспективных и текущих планах работы педагогического коллектива школы) различных форм сотрудничества педагога и психолога в вопросах создания условий для успешного обучения и развития школьников, утверждение важнейших форм психологической работы в качестве официального элемента учебно-воспитательного процесса на уровне планирования, реализации и контроля за результатами и др.

В целом сопровождение представляется нам чрезвычайно перспективным теоретическим принципом и с точки зрения осмысления целей и задач школьной психологической практики, и с точки зрения разработки конкретной модели деятельности психолога, которая может быть внедрена и успешно реализована не в единичном авторском исполнении, а как массовая технология работы.

### **Литература**

Василюк Ф.Е. К психотехнической теории.-Московский психотерапевтический журнал, № 2, 1992