

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Е.С. Слюсарева

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ
СПЕЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА
К ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ
РАБОТЕ С ДЕТЬМИ**

Ставрополь
2010

УДК 88.4
ББК 159.9
С 49

Печатается по решению
редакционно-издательского совета
ГОУ ВПО Ставропольского государственного
педагогического института

Научный редактор

доктор педагогических наук, профессор *В.К. Шаповалов*

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *М.И. Плугина*,
кандидат психологических наук, доцент *Я.И. Гостунская*

Слюсарева Е.С.

С 49 Психологическая готовность специального психолога к психокоррекционной работе с детьми: Монография. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2010. – 152 с.

ISBN 978-5-91090-066-4

Монография посвящена теоретическим и практическим проблемам готовности специальных психологов к психокоррекционной работе с детьми. Рассматриваются компоненты готовности специальных психологов к психокоррекционной работе с детьми, трудности, возникающие в процессе ее реализации. Представлена модель формирования готовности специальных психологов, предполагающая формирование способности преодолевать психологические барьеры в психокоррекционной работе с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья.

Издание адресовано научным работникам в области специального образования, педагогам, психологам, аспирантам и студентам соответствующих специальностей.

УДК 88.4
ББК 159.9

ISBN 978-5-91090-066-4

© Слюсарева Е.С., 2010
© Ставропольский государственный
педагогический институт, 2010

ВВЕДЕНИЕ

По данным научного Центра здоровья детей РАМН, сегодня 85% детей рождаются с недостатками развития и неблагоприятным состоянием здоровья, из них не менее 30 % нуждаются в комплексной реабилитации. Количество детей, которым требуется коррекционно-педагогическая помощь, достигает в школьном возрасте 25%, а по некоторым данным – 30-45%; в школьном возрасте 20-30% детей нуждаются в специальной психолого–педагогической помощи, а свыше 60 % детей относятся к группе риска. К сожалению, детей, нуждающихся в специальных психологических услугах, не становится меньше, напротив, их число увеличивается. Среди многих причин, лежащих в основе такого негативного положения, специалисты указывают значительное ослабление здоровья женщин репродуктивного возраста (по данным Российской ассоциации акушеров-гинекологов, индекс их здоровья не превышает 50 %), недостаточность питания (по данным Института питания РАМН, нарушение его качества имеет место у 97 % женщин), ухудшение экологической обстановки и др. [135, 143].

Увеличивается количество детей с пограничными и сочетанными нарушениями развития, которые нельзя однозначно отнести ни к одному из традиционно выделяемых типов дизонтогенеза.

Серьезность проблемы послужила основанием для развертывания нового, психокоррекционного направления в специальном образовании, одной из приоритетных задач которого выступает целенаправленная разработка форм, содержания и методов выявления детей с отклонениями в развитии в разные периоды жизни, а также разработка психокоррекционных технологий, что позволило бы своевременно и эффективно оказывать детям психолого-педагогическую поддержку.

Решение этой проблемы связано с подготовкой специалистов-психологов, которые могли бы не только проводить диагностическую работу, но и владеть психокоррекционными технологиями для оказания своевременной помощи детям с отклонениями в развитии.

В настоящее время система профессиональной подготовки специалистов, занимающихся психологической коррекцией нарушенного психического развития, находится в стадии становления. В связи с этим можно выделить два направления разработки данной проблемы:

первый – создание различных психологических, психокоррекционных, психотерапевтических технологий, с помощью которых можно компенсировать нарушенное психическое развитие при различных вариантах;

второй – подготовка специальных психологов к психокоррекционной работе с детьми, имеющими отклонения в развитии.

В современной психолого-педагогической литературе преобладают исследования первого направления, и единичными являются исследования единой технологической цепочки: от выявления задач развития личности детей с различными типами отклонений в процессе психокоррекционной работы к поиску адекватных этим задачам содержания и последовательности технологий психокоррекционного воздействия до соответствующих технологий подготовки специалистов, формирующих готовность к психокоррекционной работе с особыми детьми.

В результате этого сложилась ситуация, в которой содержание обучения практических психологов включает в себя достаточно фундаментальную психологическую подготовку. Однако солидная теоретическая основа данного процесса сочетается лишь с фрагментарной психологической практикой, которая к тому же редко выходит за рамки одного-двух видов профессиональной деятельности. При этом не принимается во внимание то, что специфика практически любой профессиональной деятельности раскрывается в свойственной ей терминологии, специфических способах действия и поведения, своеобразном характере деятельности участников того или иного производственного (в широком смысле) процесса. В результате возникает практическая (технологическая) неготовность выпускников к указанной профессиональной деятельности во всей ее полноте и завершенности. Правомерен вопрос о формировании у студентов данной специальности личностной готовности, при которой акцент делается на формирование определенных личностных качеств, обеспечивающих способность при оказании психокоррекционной помощи идти «не от себя, а от ребенка и его проблем» (Осипова А. А.), что предполагает прохождение собственной подготовки, которая включала бы в себя все технологии, применяемые в отношении детей. Тем самым могут быть преодолены проблемы и кризисы профессионального развития личности самих студентов.

В настоящее время выполнено много исследований, посвященных различным психологическим аспектам личностного развития студентов, профессиональной деятельности и профессионализации личности: выявления сущности, этапов и детерминирующих факторов процесса становления профессионала и субъекта деятельности (В.А. Бодров, А.А. Деркач, В.П. Зинченко, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Д. Шадриков и др.), определения роли и места способностей, интересов, мотивов и индивидуально-личностных особенностей в формировании профессионально важных качеств специалиста, а также оптимизации про-

фессиональной подготовки и условий осуществления профессиональной деятельности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов, Э.Ф.Зеер, В.Т. Кудрявцев, Б. Ф. Ломов, К. К. Платонов, В. А. Сластенин и др.). Обозначены подходы к подготовке специалистов в области специальной педагогики и психологии (Б.В. Белявский, Л.С. Волкова, Л.А. Лисуренко, И. Ю. Левченко, Н. Н. Малофеев, Н.М.Назарова, Л.Ф. Сербина, М.М. Семаго, Н.Я. Семаго и др.). Рассмотрены психолого-педагогические условия формирования профессиональных умений коррекционно-педагогической работы с детьми группы риска у будущих педагогов дошкольного образования (Е. И. Попова); в общепедагогическом аспекте изучается система формирования готовности студентов университетов к коррекционно-развивающей работе с детьми и подростками (Т.Д. Калистратова).

Вместе с тем, несмотря на значимость и результативность проведенных исследований, ряд проблем готовности к профессиональной деятельности, в том числе, преодоления барьеров в процессе ее формирования, особенно применительно к студентам специального образования, остается малоизученным: не исследованы проблемы развития способности противостоять многочисленным трудностям, находить выход из кризисных ситуаций, способность принимать нестандартные решения, постоянно осуществлять контроль за своей деятельностью и поведением в процессе взаимодействия с клиентом (ребенком, имеющим отклонения в развитии). Отсутствуют работы, раскрывающие этимологию психологических барьеров, возникающих в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, не обозначены факторы и условия, обеспечивающие преодоление психологических барьеров, возникающих при формировании готовности к психокоррекционной работе детьми.

Данная работа являет собой попытку теоретического осмысления проблемы формирования психологической готовности специальных психологов к одному из ведущих видов профессиональной деятельности – психокоррекционной работе с детьми и анализа тех затруднений, которые возникают при осуществлении профессионального взаимодействия с ними.

Несомненно, работа вызовет споры и возражения, так как в ней рассматривается сложная и дискуссионная междисциплинарная проблема.

Все замечания будут с благодарностью приняты автором и учтены в дальнейшем исследовании.

ГЛАВА I.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ К ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

1.1. Психологическая коррекция как особый вид психологической помощи детям с отклонениями в развитии

Современный этап развития общества характеризуется нестабильностью социально-экономической жизни в нашей стране, что ведет к изменениям жизнедеятельности людей, увеличению количества детей с отклонениями в развитии различного генеза. На данный момент очень остро стоит вопрос об оказании квалифицированной психологической помощи детям с отклонениями в развитии.

Психологическая помощь рассматривается как сложная система развивающих, коррекционных и реабилитационных технологий, направленных на создание внутренних и внешних условий раскрытия всех потенциалов психического развития личности и расширения границ взаимодействия с окружающей реальностью (И. И. Мамайчук, М. К. Тутушкина, Л.М. Шипицына и др.) [90, 123, 136]. В мировой практике существуют разнообразные виды психологической помощи, которые дифференцируются по типу и содержанию задач, решение которых осуществляется в рамках педагогической, социальной, медицинской и реабилитационной, логопедической и собственно психологической помощи.

В структуру психологической помощи детям с отклонениями в развитии входят следующие составляющие: психодиагностика, психологическое консультирование, поддержка и психологическая коррекция, которая является центральным звеном в данной системе (И.И. Мамайчук).

В настоящее время существует множество противоречивых взглядов на проблему психологической коррекции аномального развития, не разработаны ее теоретические и методологические аспекты, не раскрыты основные направления и механизмы воздействия при различных вариантах нарушений физического и психического развития у детей.

Термин «психологическая коррекция» (от латинского – исправление, поправка, улучшение) первоначально возник в дефектологии и как вид психологической практики имеет длительную историю становления и развития.

В истории психологической коррекции аномального развития можно условно выделить четыре основных периода [90, 91]:

Первый – описательный, включающий медицинские и педагогические вопросы коррекции нарушенного развития (в основном, умственной отсталости). Особо можно отметить исследования перцептивного и умственного развития детей с нарушением интеллекта Э. Сегена, которые послужили основой для развития психолого-педагогической диагностики и психологической коррекции аномального развития.

В России актуальными для данного периода являются работы П.Я. Трошина по изучению перцептивных, мнемических, мыслительных процессов у умственно отсталых детей, в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками. Важным выводом послужило определение П.Я. Трошина о том, что развитие нормальных детей и детей с нарушением интеллекта идет по одним законам, разница заключается лишь в способах развития. Это положение получило свое дальнейшее фундаментальное развитие в трудах Л.С. Выготского.

Второй период развития психологической коррекции связан с внедрением экспериментально-психологических методов и характеризуется продолжением изучения психического развития детей, как с умственной отсталостью, так и с другими дефектами. Гуманистическая направленность работ Э. Сегена и П. Я. Трошина была продолжена в исследованиях М. Монтессори в виде разработки психокоррекционных методов, направленных на стимуляцию ребенка к самовоспитанию, самообучению и саморазвитию. Она указывала на необходимость создания условий для саморазвития ребенка с помощью специальных игровых материалов и умелое использование психологами и педагогами этого материала, способствующее раскрытию потенциальных возможностей развивающейся личности. Находясь под влиянием системы М. Монтессори, русские психологи успешно разрабатывали свои психокоррекционные системы: А.Н. Грабов разработал систему коррекционных занятий по развитию памяти, мышления, произвольных движений у детей с нарушениями интеллекта, В.П. Кащенко открывает первую в Москве школу для дефективных детей, издает один из первых учебников по коррекционной педагогике и психологии: «Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков», в котором подчеркивается значение социальной среды в формировании личности де-

тей, имеющих нарушения в развитии; изложены принципы и методы лечебной педагогики, психотерапевтической и психологической коррекции, психологической диагностики.

Третий этап связан с развитием теории и практики психологической коррекции в русле идей Л.С. Выготского, который в своих работах проанализировал существовавшие взгляды на проблему и создал общую концепцию аномального развития, наметив основные пути его коррекции. Одним из важных положений является социальная обусловленность психического развития, которая складывается из следующих основных факторов: само действие дефекта всегда оказывается вторичным, не непосредственным, а отраженным (т.е. самого дефекта ребенок непосредственно не ощущает, он воспринимает те затруднения, которые проистекают из дефекта). Непосредственное следствие дефекта – снижение социальной позиции ребенка, через которую дефект влияет на развитие ребенка. Этот психологический комплекс в концепции А. Адлера (которая разрабатывалась в рамках психодинамического подхода параллельно с исследованиями отечественных психологов) носит название «чувство неполноценности», которое имеется изначально при рождении у каждого человека. Это чувство неполноценности увеличивается, если человек имеет какой-либо дефект. Дефект становится в центр внимания индивида и ощущение дефективности, по словам А. Адлера, является для индивида постоянным стимулом к развитию психики. А. Адлер вывел основной психологический закон о диалектическом превращении органической неполноценности через субъективное чувство неполноценности в психические стремления к компенсации и сверхкомпенсации. Таким образом, движущей силой развития ребенка являются социальная оценка личностью своего дефекта; отсюда – основными целями психологической коррекции являются: снижение чувства неполноценности, развитие социального интереса, коррекция целей, мотивов с перспективой изменения смысла жизни [4].

Идеи Л.С. Выготского о системном строении дефекта: первичные нарушения органического характера (локальные или парциальные поражения коры головного мозга, нарушения слуха, зрения и т.п.) и вторичные нарушения, возникающие в ходе социального развития ребенка, – имеют определяющее значение в выборе форм, средств, методов и разработке психокоррекционных программ. Именно вторичные отклонения в значительной степени доступны психокоррекционному воздействию, поскольку их возникновение связано с действием средовых факторов развития психики. Системноструктурный подход к анализу дефекта позволяет оценить все многообразие развития детей с нарушениями и на этой основе разработать научно обоснованную психокоррекционную программу.

Не менее важным как для нормального, так и для аномального развития является выделение Л.С. Выготским зоны актуального и зоны ближайшего развития. Психологическая коррекция должна быть направлена на формирование психологических новообразований, составляющих сущностную характеристику возраста, т.е. ориентирована на зону ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Психологическое содержание коррекционной работы рассматривается им как обеспечение условий для формирования высших форм психической деятельности в соответствии с базовыми законами онтогенетического развития (законом среды, законом развития высших психических функций).

В это же время развиваются психодинамические (З. Фрейд, А. Фрейд, Г.Г. Гельмут, М. Кляйн, А. Адлер и др.), поведенческие (И.П. Павлов, Д. Вольпе, Э. Торндайк, Б. Скиннер, Д. Уотсон и др.), когнитивные (Ж. Пиаже, Д. Келли, А. Риле и др.) направления психологической коррекции.

Центральным понятием в психодинамическом направлении является понятие конфликта. В классическом психоанализе З. Фрейда конфликт между основными компонентами, входящими в структуру личности (Id, Ego, Super Ego) порождает боязнь: невротическую, реалистическую, моральную. Чувство боязни вызывает чувство вины и механизмы психологической защиты «Я» от тех переживаний, которые для человека являются неприемлемыми. Отсюда – основными целями психологической коррекции является доведение до сознания ребенка конфликтной ситуации, связанной с неприемлемыми бессознательными влечениями. Основные базисные техники психоанализа: метод свободных ассоциаций, интерпретация сновидений, анализ сопротивления, анализ переноса оказались недостаточно эффективными в психокоррекционной практике с детьми дошкольного возраста, что послужило толчком к поиску новых путей создания психокоррекционных методик и процедур. В результате были разработаны игровая терапия (А. Фрейд, М. Кляйн, Г. Г. Гельмут), арттерапия (М. Наумбург) и библиотерапия, которые в дальнейшем получили свое развитие в рамках гуманистически-ориентированного подхода: клиент-центрированного подхода (К. Роджерс, В. Экслейн), терапии отреагирования (Д. Леви), терапии построения отношений (Д. Тафт и Ф. Аллен), которые выделились в самостоятельные направления.

Особое значение в психологической коррекции детей с отклонениями в развитии имеет клиент-центрированный подход, разработанный К. Роджерсом, в котором делается акцент не на интеллектуальном или обучающем воздействии, а на помогающих отношениях, которые создаются психологом: «если я могу создать определенный тип отношений с другим человеком, он обнаружит в себе способность использовать эти от-

ношения для своего развития, что вызовет изменение и развитие его личности» [147, С.75].

В теории К. Роджерса делается акцент на позитивную природу человека, свойственное ему врожденное стремление к самоактуализации: «Это стремление, которое присутствует во всей органической и человеческой жизни, – распространяться, расширяться, становится независимым, развиваться, зреть – тенденция выражать и задействовать все возможности организма до такой степени, что такая активность усиливает организм или «Я». Это стремление может быть наглухо закрыто слоями ржавых психологических защит, оно может быть скрыто за замысловатыми фасадами, отрицающими его существование, но я верю, что оно существует в каждом человеке и ожидает соответствующих условий, чтобы освободиться и проявить себя» [147, С.75]. Отсюда, перед психологом стоит задача устранения эмоциональных блоков или препятствий на пути самореализации и самоактуализации, и главной профессиональной обязанностью психолога является создание соответствующего психологического климата, в котором клиент мог бы отказаться от защитных механизмов. В подходящем психологическом климате тенденция к самоактуализации высвобождается и становится не потенциальной, а актуальной.

Поведенческое направление развивалось на основе классических теорий условных рефлексов И.П. Павлова и С. Халла, разработанных в дальнейшем в работах Д. Вольпе и А. Лазаруса; теории оперантного научения Э. Торндайка и Б. Скиннера, мультимодального программирования или теории когнитивного научения (А. Бандура, Т. Нейланс, Д. Ротгер и др.) Анализ данных теорий позволяет отметить усложнение базовых теоретических моделей поведения, лежащих в основе психокоррекционной практики: от организации управлением внешним поведением посредством предъявления и подкрепления стимулами, вызывающими определенную реакцию до включения в концептуальную модель поведения внутренних детерминант – когнитивных процессов. В данном направлении понятие личности применяется относительно к ее поведению, отсюда – воздействия психолога направлены на реальное поведение человека в реальном мире.

Когнитивная психокоррекция (Ж. Пиаже, Д. Келли, А. Риле) основное внимание уделяет познавательным структурам психики, делая упор на личность, личностные конструкты. Психокоррекционные технологии, разработанные в рамках данного направления, направлены не только на преодоление нарушений собственно познавательной сферы, но и на проблемы затрудненного общения, внутриличностных конфликтов. Основная задача – изменение восприятия себя и окружающей действительности, научение новым способам мышления.

Четвертый этап развития теории и практики психологической коррекции (с 1960-х годов) в нашей стране связан с интенсивным формированием практической психологии (Г.С. Абрамова, Г.В. Бурменская, О.А. Карбанова, А.Г. Лидерс, Р.Р. Немов, О.В. Овчарова, А.А. Осипова и др.). Разрабатываются и внедряются в практику программы психологической помощи детям с нарушением интеллекта (О.В. Гаврилушкина, И.А. Грошенок, О.В. Боровик, С.М. Миловская, И.В. Евтушенко), детям с детским церебральным параличом (Г.В. Кузнецова, Е.М. Мастюкова, И.И. Мамайчук и др), детям, страдающим ранним детским аутизмом (О.С. Никольская, В.В. Лебединский), детям с задержкой психического развития (Е.А. Медведева, С.Г. Шевченко), детям с эмоциональными нарушениями и нарушениями поведения (А.И. Захаров, А.С. Спиваковская). Развиваются теоретические и методологические основы артпедагогики и арт-терапии в специальном образовании (Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская). Разрабатываются и адаптируются специальные развивающие, обучающие, коррекционные технологии: нейропсихологические технологии (М.М. Семаго, Н.Я. Семаго), компьютерные технологии (Л.В. Тхоржевская), технологии, направленные на коррекцию нарушений психического развития при разных типах дизонтогенеза (И.И. Мамайчук).

Таким образом, основой создания особой практики прикладной детской психологии – практики психокоррекционной работы с детьми с отклонениями в развитии – являются идеи гуманистической философии, достижения педагогической науки и практики и прогресс в развитии самой психологии [26].

По мере становления практической психологии понятие психологическая коррекция, которое первоначально возникло в дефектологии, распространилось и на область условно-нормативного развития, в связи с чем произошли изменения характера задач и направлений коррекционных воздействий: от исправления и компенсации вторичных дефектов при нарушенном развитии до создания оптимальных возможностей и условий для психического развития здорового ребенка.

Именно тогда и возникла проблема разграничения понятий: психокоррекция, психотерапия, интервенция, вмешательство и т.п. – семантически объединенных понятием «воздействие».

При определении общих принципов разработки психологии воздействия как научной и практической проблемы необходимо обратиться к традициям в изучении психических явлений в целом. Историко-теоретический анализ позволяет условно выделить три основные парадигмы, с помощью которых пытались объяснить природу и закономерности пси-

хологических реальностей, а также соотносить их с имеющимися подходами в научном исследовании и практическим использованием стратегий межличностного воздействия [19, 60]:

1. Объектная или реактивная парадигма, в соответствии с которой психика и человек в целом рассматривался как пассивный объект воздействия внешних условий и их продукт. Данный подход свое наиболее законченное научное воплощение получил в бихевиоризме (Дж. Вольпе, А. Лазарус, С. Скиннер, Э. Торндайк и др.). Наиболее релевантной реактивному подходу является стратегия, условно обозначенная как императивное воздействие (А.А. Бодалев, Г.А. Ковалев), основными функциями которой являются функции контроля поведения и установок человека, их подкрепления и направления в нужное русло, функция принуждения по отношению к объекту воздействий.

2. Субъектный или акциональный подход, наиболее представленный в западной когнитивной психологии (А. Бек, У. Глассер, Д. Келли, А. Эллис, Л. Фестингер и др.) и основанный на идее активности и целостности психического функционирования человека. Процесс воздействия, в соответствии с данной точкой зрения, происходит тогда, когда взаимодействующие между собой коммуникаторы интернализуют значения, которыми они обозначают исходящую друг от друга информацию в ситуации перцептивного выбора. В то же время признание активности, избирательности психического отражения внешних явлений, а также двусторонней, процессуальной природы организации воздействия не снимает вопроса о релевантности этих воздействий и их контексте. Экспериментальные исследования и социальная практика показывают, что более совершенное знание и глубокое проникновение в самые интимные механизмы психической природы человека зачастую самым непосредственным образом используются в разработке средств и методов контроля за сознанием и поведением людей, манипулированием психикой. В связи с этим данная стратегия получила название манипулятивной и отнесена, вместе с императивной стратегией к одному и тому же одномерному, объектному, монологическому взгляду на человеческую природу, где человеку отводится пассивная роль.

3. Личностный или интересубъектный подход, в основу которого заложена оптимистическая традиция, основанная на вере в конструктивное, активное, созидательное и творческое начало человеческой природы, на его изначальной моральности и доброте, альтруистической и коллективистической направленности, выступающих в качестве предпосылок и условий совместного существования и выживания людей. В западной психологии данная концепция разрабатывалась в теории гуманистической психологии А. Маслоу, Р. Мэй, К. Роджерс, Э. Фромм и др. В данных теориях можно отметить решающую роль в психическом

формировании и развитии человека его ближайшего социального окружения, во взаимодействии с которым индивид обретает свое человеческое, личностное, гуманистическое содержание. В этой связи личность можно понимать как продукт и результат общения человека с другими людьми, т.е. как intersubjectное образование и отсюда – факт «диалогического» содержания психической организации человека.

Традиции этого научно-практического направления отражены в трудах таких отечественных ученых, как Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, М. М. Бахтин, А. А. Ухтомский, В. Н. Мясищев и др. Современное научное обоснование субъект-субъектный подход к изучению человека получил в трудах С. С. Аверинцева, А. А. Бодалева, В. В. Иванова, Б. Ф. Ломова, Ю. И. Лотман, А. М. Матюшкина и др. Необходимость создания и разработки диалогической методологии для целей подлинного сближения науки и практики обосновывается в работах Г. А. Ковалева, Л. А. Радзиховского, А. У. Хараша, Т. А. Флоренской, А. А. Пузыря и др.

Стратегия психологического воздействия, наиболее релевантная для субъект-субъектного подхода, обозначена в данных работах как развивающая, психологическим условием которой является диалог.

Изучая проблему психологического воздействия, Г. А. Ковалев предложил рассматривать как единицы научного анализа категории «психологического пространства» и «психологического времени» [58, 60]. Психологическое пространство – это то, что представляет собой психическое на уровне единичного, присущего конкретному человеку. У разных авторов даются разные описания психологического пространства: «образа мира», «квазипространства», «системы отношений», «семантического пространства». Психологическое пространство состоит из двух плоскостей: сознательного (отграничение возможного от невозможного, желаемого от действительного, реального от нереального) и бессознательного (надсознательное, к которому относится творческая интуиция; неосознаваемые мотивы и смысловые установки; регуляция автоматизированных и произвольных действий, опирающаяся на прошлый опыт поведения в подобных ситуациях – навыки ходьбы, письма и т.д.; психические явления, находящиеся на подпороговом уровне чувствительности), которое играет большую роль в психической жизни человека. Переплетение сознательного и бессознательного в психологическом пространстве находит свое отражение в разделении психического аппарата личности на три взаимосвязанных области: Id, Ego, Super Ego (З. Фрейд); Я –ребенок, Я – взрослый, Я – родитель (Э. Берн) и т.д.

Все происходящее в психологическом пространстве находится в постоянном, противоречивом, диалектическом движении и развитии и имеет определенную протяженность, т.е. характеризуется показателями време-

ни. Категория психологического времени, как отмечает Г. А. Ковалев, необходима для описания особенностей отражения в психике системы динамических параметров и отношений, которые влияют на функционирование различных систем в психической организации человека, а также определяют оценку человеком событий его жизненного пути. В индивидуально-личностном смысле психологическое время – зафиксированный в пространстве субъективных значений опыт переживаний значимых для индивида «событийных» связей с внешним миром, влияющий на степень значимости актуально воспринимаемых событий и характер эмоционального отношения к ним. Категория психологического времени может быть раскрыта с помощью понятия «эмоциональное состояние» [60].

В состоянии диалога две личности начинают образовывать некое общее психологическое пространство и временную протяженность, создавать единое эмоциональное «со-бытие», в котором воздействие, в его монологическом понятии, перестает существовать, уступая место психологическому единству субъектов, в котором разворачивается творческий процесс взаимораскрытия и взаиморазвития, создаются условия для самовоздействия и саморазвития [19].

«Со-бытие есть живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутренне единство при внешней противопоставленности. Со-бытие – это уникальная, внутренне противоречивая, живая общность двух людей. Именно здесь зарождается рефлексивное сознание. Со-бытие есть то, что развивается и развивает; результат развития есть та или иная форма субъективности. При этом сам ход развития состоит в возникновении, преобразовании и смене одних форм совместности, единства, со-бытия другими формами – более сложными и более высокого уровня развития» [159, С. 173].

Эффектом психологического взаимодействия и воздействия является изменение субъективных характеристик человека (потребностей, установок, отношений, способностей, деятельности, поведения и т.п.) в результате взаимодействия этого человека с другим или коммуницирующей с ним системой.

Подчеркивая специфику психокоррекционного воздействия, специалисты склонны отграничивать его от развивающего и психотерапевтического процесса.

Проблема социального, научного и прикладного статуса, содержания и перспектив развития психотерапии в контексте становления психологической практики в современном обществе стала предметом глубокого всестороннего анализа и оживленной дискуссии в ряде работ (Г. С. Абрамова, Ю.Е.Алешина, Г. В. Бурменская, О. А. Карабанова, И. И. Мамайчук, Р. С. Немов, А. А. Осипова и др.) [1, 5, 26, 90, 109].

Разница между этими понятиями, по мнению Р. С. Немова и А. А. Осиповой, состоит в следующем: психотерапия – это система медико-психологических средств, применяемых врачом для лечения различных заболеваний; психокоррекция – совокупность психологических приемов, используемых психологом для исправления недостатков психологии или поведения психически здорового человека с помощью специальных средств психологического воздействия. При этом подчеркивается, что психокоррекции подлежат недостатки, не имеющие органической основы и не представляющие собой такие устойчивые качества, которые не изменяются. Следовательно, психокоррекция ориентирована на клинически здоровую личность, на людей, имеющих в повседневной жизни психологические трудности, проблемы, жалобы невротического характера, а также на людей, чувствующих себя хорошо, однако желающих изменить свою жизнь, либо ставящих перед собой цель развития личности (А. А. Осипова) [108, 109].

Мы, как и ряд исследователей (И. И. Мамайчук, М. М. Семаго, Н. Я. Семаго и др.), не согласны с этим мнением, так как считаем, что объектом психологической коррекции могут быть как здоровые люди, так и люди, имеющие различные варианты отклоняющегося развития.

По мнению Ю.Е. Алешиной, различие терминов «психокоррекция» и «психотерапия» возникло не в связи с особенностями работы, а с укorenившимся мнением, что психотерапией могут заниматься люди, имеющие специальное медицинское образование [5]. Того же мнения придерживается и И.И. Мамайчук, считая, что проблема терминологии возникла относительно принадлежности одного типа воздействия (психотерапии) к медицинской области, а другого типа воздействия (психологической коррекции) – к психологии, при этом отмечая, что термин «психотерапия» является международным и во многих странах мира используется по отношению к методам работы, осуществляемым профессиональным психологом [90].

Наиболее глубокий, на наш взгляд, обзор подходов к этой проблеме, применительно к детским возрастам, приведен в работах Г. С. Абрамовой, Г. В. Бурменской, И.В. Вачкова, Е. И. Захаровой, О. А. Карabanовой, А. Г. Лидерс, которые считают, что на данный момент можно говорить о психотерапии в нескольких аспектах:

- в медицинском – как об определенном методе лечения больных, оказывающем через психику влияние на соматическое состояние и функционирование организма, а также на психологические проявления человека;
- в философском – как об определенной категории общения между людьми;
- в социологическом – как об инструменте социального контроля и манипуляции сознанием и поведением людей;

- в психологическом – как о методе психологического воздействия, обеспечивающем развитие и научение человека [1, 26, 27].

Общей стратегией психологического воздействия, как в психотерапии, так и в психологической коррекции, является развивающая стратегия, психологическим условием которой является диалог. И именно диалогическая природа психотерапии позволяет моделировать в особой ситуации человеческую связь, отношения и взаимодействие как основу формирования психологических новообразований сознания и личности человека.

Центральным и определяющим моментом, таким образом, выступает общение психолога с клиентом, в котором В. Н. Мясищев выделял три теснейшим образом взаимосвязанных компонента: психическое отражение участниками взаимодействия друг друга (взаимопонимание), их отношение друг к другу (поведенческий компонент), формы речевого и неречевого поведения, вытекающие из определенного понимания человека человеком. А. С. Спиваковская разделяет все психотехнические действия, применяемые в процессе психологической коррекции на три группы: основную, которая отвечает за организацию общения, деятельности, отношения, мировоззренческую и специальную, теснейшим образом связанных с формированием отношений доверия, атмосферы комфорта. В современном понимании психотерапия больше ориентирована именно на психологические средства воздействия на клиента, при использовании которых он остается активной стороной и принимает равную степень ответственности за результаты психокоррекционного процесса [84].

Сходную точку зрения мы отмечаем в «Словаре практического психолога» под редакцией Головина С. Ю.: «психотерапия близка к коррекции психологической (психокоррекции) и выступает, по сути, особой ее частью, связанной с лечением нарушенного поведения при помощи психологических приемов. Чаще всего обращена к личностным проблемам, ставящих человека на грань психических нарушений или даже переводящим за эту грань, с чем связаны тягостные переживания, нарушения социального поведения, изменения сознания и самосознания... Способствует повышению компетентности клиента в отношениях межличностных, совершенствованию его способности к самопознанию и саморегуляции». [160, С. 543-544].

В зарубежной психологии аналогом понятия «коррекция» выступает понятие «интервенция», содержание которого обосновано теоретическими представлениями о природе онтогенетического развития как процесса, обусловленного взаимодействием наследственности, среды и проявления активности самой личности. В наиболее широком смысле интервенция понимается как систематическое вмешательство в процесс развития с целью

влияния на него [202]. Направленная интервенция, таким образом, рассматривается как система плановых (и неплановых) воздействий с целью внесения определенных изменений в проблемные компоненты системы – личность, среду, либо их взаимодействие [200]. Психологическое содержание интервенции уточняется в гуманистически ориентированном подходе, где в центре внимания оказывается система отношений «ребенок – взрослый» и коммуникация в этой системе. Здесь интервенция рассматривается как вмешательство в «естественную» ситуацию развития ребенка для устранения барьеров в коммуникации, смысловой интеракции и взаимопонимания друг друга. По мнению Д. Брунера, интервенция отражает теоретические представления о том, какими средствами обеспечиваются процессы роста и развития ребенка, содержание ее программ, как правило, замыкается в пределах манипулирования факторами и условиями развития ребенка, не затрагивая вопросы об организации его деятельности [201]. Поэтому, хотя использование интервенции в определенной мере и приближается к формирующей стратегии, различия в понимании самого содержания развития не позволяют в полной мере реализовать принцип управления и планомерного формирования психической деятельности, а значит, и подняться на качественно иную ступень в познании механизмов и закономерностей развития [32]. Однако специальное значение интервенции как вида психологической практики в контексте оптимизации психического развития ребенка фактически совпадает со значением термина «коррекция». Основное различие этих понятий связано с акцентированием различных сторон психологического воздействия: интервенция акцентирует момент вторжения, вмешательства в ход развития, понимаемый как естественный, а коррекция подчеркивает целевой аспект психологического воздействия – преодоление отклонений в развитии и обеспечение достижения уровня возрастных норм развития (Г. В. Бурменская, О. А. Карбанова и др.).

Основным отличием психокоррекционных воздействий от развивающих в том, что психокоррекция имеет дело с уже сформированными чертами и направлена на их исправление, тогда как задача развития – сформировать отсутствующие или недостаточно развитые психологические качества (А. А. Осипова).

Таким образом, анализ литературы по проблеме показывает, что в настоящее время не сложилось единого мнения относительно терминологии, отражающей сущность понятия «психологическая коррекция». Существует ряд определений данного понятия: психологическая коррекция – это обоснованное воздействие психолога на дискретные характеристики внутреннего мира человека (Г. С. Абрамова); психологическая коррекция как деятельность психолога по исправлению особенностей психического разви-

тия, не соответствующих оптимальной модели, которая отражает возрастную норму и обуславливается индивидуальными возможностями ребенка (Р. В. Овчарова); как система мероприятий, направленных на исправление недостатков психологии и поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия (А. А. Осипова); как организованное воздействие на клиента с целью изменения показателей его активности в соответствии с возрастной нормой психического развития (психологический словарь); как способ психологического воздействия на развитие ребенка на основе создания оптимальных возможностей и условий для его личностного и интеллектуального роста (Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс) [1, 26, 70, 106, 109].

На наш взгляд, данные определения более подходят к области условно нормативного развития, но не отражают специфики коррекции нарушенного развития.

Мы согласны с мнением И.И. Мамайчук, что необходимо дифференцировать психологическую коррекцию нормального развития, цель которой – способствовать полноценному психическому и личностному развитию ребенка, и коррекцию аномального развития, которая при каждом варианте аномального развития имеет свою цель, задачи и методы коррекции [90]. Соответственно, коррекция нормального развития осуществляется психологом, а вторая – дефектологом, специальным психологом и требует соответствующей подготовки специалиста.

Определение целей и задач психологической коррекции включает указание на понятие «отклонение в развитии», которое к настоящему времени является одним из наименее разработанных в практике коррекционной работы. Обычно оно используется для обозначения расхождения с некоторой нормой («норма» (лат) – установленная мера, средняя величина чего-либо) в поведении, установках, ценностях и т.д. и рассматривается как проявление аномальной психики. Другой возможностью является попытка рассмотреть отклонение в развитии, исходя из анализа нормального развития.

Рассмотрение теоретических оснований дихотомии «норма-отклонение» предполагает анализ дефиниции «развитие». Вопрос о том, что означает термин «развитие», получил самое разное толкование в психологии, педагогике, медицине. Ответ на него зависит от общего подхода к пониманию природы психологии развития человека. Так, в философии под развитием понимается процесс движения от низшего к высшему, от простого к сложному, процесс последовательный, прогрессирующий (включая моменты регресса), предусматривающий качественные и количественные изменения. Психологический словарь трактует развитие психики человеческого индивида как обусловленный и вместе с тем активный саморегулирующийся процесс самодвижения от низших к высшим уров-

ням жизнедеятельности, в которых внешние обстоятельства, обучение и воспитание всегда действуют через внутренние условия.

В отечественной психологии развиты положения, сформулированные Л. С. Выготским и П. П. Блонским, которые развитие человека рассматривали не просто как накопление знаний, умений и навыков, а как культурно-исторический процесс, в котором особое место занимают постоянно изменяющиеся общие социальные условия, включая изменения возрастных этапов развития человека.

Л. С. Выготский определял развитие следующим образом:

1) «Развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрерывным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях» [31, С. 248];

2) «Развитие ребенка есть единый, но не однородный, целостный, но не гомогенный процесс» [31, С. 248];

3) «Развитие есть ключ к пониманию распада, а распад – ключ к пониманию развития» [31, С. 279];

4) «Раскрыть самодвижение процесса развития – значит понять внутреннюю логику, взаимную обусловленность, связи, взаимосцепление отдельных моментов из единства и борьбы заложенных в процессе развития противоположностей» [31, С.310].

В. Т. Кудрявцев отмечает, что «без выработки согласованных позиций в отношении проблемы «развитие» проектируемые нормы и критерии возрастного развития могут иметь лишь весьма приближенный или условный вид... Развитие ребенка может быть понято только как активный процесс самосозиданий, деятельного творения маленьким человеком собственно личностной биографии. Соавтор этой биографии – взрослый, связанный с ребенком узами взаимообогащающего сотрудничества» [73, С.34].

Таким образом, если мы попытаемся охарактеризовать развитие человека, то можно сказать, что в ходе нормального психического развития наблюдаются изменения от менее совершенного состояния к более совершенному, от нерасчлененных, недифференцированных проявлений к все более специфичным.

Существуют разные подходы к рассмотрению проблемы нормального развития:

1) нормальное как среднестатистическое и общераспространенное (такой уровень психосоциального развития человека, который соответствует средним качественно-количественным показателям, полученным при обследовании представительной группы популяции людей того же возраста, пола, культуры и т.д.) Обычно статистическая норма представляет собой определенный диапазон значений развития какого-либо каче-

ства, расположенных около среднего арифметического, как правило, в пределах стандартного квадратичного отклонения (попадание в эту зону собственно средней статистической нормы означает уровень развития, свойственный не менее чем 68% лиц данной возрастной категории, пола и т.д.) до высокого, опосредованного индивидуально-личностными особенностями ребенка уровня, определяемого высокой обучаемостью, пластичностью, гибкостью поведения и деятельности субъекта);

2) принятие негативных критериев нормы (норма как отсутствие болезни);

3) рассмотрение нормы с позиций культурного релятивизма, где одно и то же явление в рамках разных культур может оцениваться по-разному в зависимости от национальных традиций;

4) адаптационный подход (критерием нормальности является способность человека к адаптации);

5) гуманистический подход, в котором выделяются несколько признаков психического здоровья, которые выступают базовыми критериями нормы (В. М. Сорокин) и др.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев отмечают, что до сих пор фактически не различаются среднестатистические нормы (в некотором отношении мы все похожи друг на друга, имеем типологически сходные черты), социокультурные нормы (в некотором отношении мы не только похожи, но и едины), индивидуально-личностные нормы (в некотором отношении мы абсолютно уникальны, ни на кого не похожи и единичны) [158, С. 23-24]. Норма – это не то среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то лучшее, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях, которые и должен определить, а при необходимости и создать практический психолог. И здесь необходимо обратиться к понятиям функциональной и идеальной нормы.

В основе функциональной нормы лежит концепция о неповторимости пути развития каждого человека, а так же о том, что любое отклонение можно считать отклонением только в сопоставлении с индивидуальным трендом развития каждого человека. Это своего рода индивидуальная норма развития, которая является отправной точкой и одновременно целью реабилитационной работы с человеком, независимо от характера имеющихся у него нарушений.

Идеальная норма – это некое оптимальное развитие личности в оптимальных для нее социальных условиях. Идеальная норма не может служить критерием оценки реально протекающих процессов или состояний психики, но позволяет вычленивать объективные закономерности психического развития, необходимые и достаточные условия для обеспечения успешности их формирования [152, 153].

Г. С. Абрамова выделяет следующие уровни анализа категории «нормы психического развития»:

1) нейропсихологический – позволяет сделать заключение о мозговой организации исследуемого явления (данные об основных функциональных блоках мозга: энергетическом блоке, блоке приема, переработки и хранения информации, блока программирования, регуляции и контроля сложных форм поведения (А. Р. Лурия). Знания о функциональной организации мозга, локальных и парциальных поражениях позволяют выбрать адекватные средства и способы воздействия в психокоррекционной работе.

2) общепсихологический уровень (данные об основных закономерностях и механизмах функционирования внутреннего мира, общепсихологические знания об активности человека, о строении разных видов активности – деятельности и основных единиц деятельности – действий (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Запорожец, В. В. Давыдов и др.)

3) возрастно-психологический уровень анализа содержания нормы психического развития позволяет конкретизировать общепсихологические знания и индивидуализировать их. Изучение развития психики основано главным образом на установлении корреляций между возрастом и особенностями психических проявлений ребенка и основным критерием развития является понятие критического возраста (Л. С. Выготский). Под нормой психического развития понимается закономерное изменение психических процессов во времени, отраженное в их количественных, качественных и структурных новообразованиях [1].

Теоретические положения А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, А.Л. Венгера и др. о социально-исторической природе нормы развития уточняют наше представление о норме развития представляющей собой не усредненный для данной возрастной группы показатель, а оптимальный с точки зрения общества уровень, соотношенный с индивидуальными особенностями ребенка [29, 82, 199].

Н. Я. Семаго и М. М. Семаго обращаются к двум понятиям: программа развития как «идеальная модель идеального ребенка в идеальных условиях» (своевременное поступательное формирование взаимосвязанных, пронизанных гетерохронией функций и их систем в условия «идеальной» детерминации их внутренними (генетическими) законами и столь же «идеальным» воздействием внешних факторов, в которое естественно включается и имманентно присущая ребенку столь же «идеальная» активность присвоения (амплификации) образовательных воздействий и социально-психологический норматив (К. М. Гуревич) как система требований, которые предъявляются ребенку в конкретном обществе (в образовательных программах, в общественном мнении воспитателей, родителей). Условно нор-

мативное развитие представляется в виде некоего «коридора», «области нормативного развития, границы которой определяются действующим в конкретном месте и времени социально-психологическим нормативом... Любое изменение (девиацию) психической функции или всей системы высших психических функций, выходящее за пределы области, определяемой конкретным социально-психологическим нормативом, можно оценить как отклоняющееся развитие [151, 152].

В специальной психологии отклоняющееся развитие рассматривается как обычное развитие, но протекающее в необычных (неблагоприятных) условиях, патогенная сила которых превышает компенсаторные возможности индивида (В. М. Сорокин); как класс особых состояний, возникающих преимущественно в детском и подростковом возрасте под влиянием различных групп факторов (органической или функциональной природы) и проявляющихся в замедлении или выраженном своеобразии психосоциального развития ребенка, затрудняющих его социально-психологическую адаптацию, включение в образовательное пространство и дальнейшее профессиональное самоопределение [112, 164].

Отсюда, в научной практике существует два подхода к оценке изменений психики: нозоцентрический, присущий специалистам по аномальным изменениям, подразумевает оценку поведения, деятельности человека с позиции поиска и обнаружения отклонения от нормы, выявление симптомов болезни; нормоцентрический подход, свойственный специалистам по «нормальной» психике, предполагает видение и оценку психической деятельности человека с позиции ее соответствия норме.

Исходя из вышеуказанных подходов, И. В. Дубровина выделяет две основные формы отклонений в развитии: 1) отклонения, связанные с органическими нарушениями нервной системы и требующее клинико-психологической или медицинской диагностики и коррекции; 2) временное отставание и неадекватное поведение, связанное с неблагоприятными внешними и внутренними условиями развития практически здоровых детей [129].

В. В. Лебединский на основе анализа классификаций аномального развития, предложенных Г. К. Ушаковым, В. В. Ковалевым (ретардация, асинхрония), Л. Каннером (недоразвитие, искаженное развитие), Г. А. Сухаревой (задержанное, поврежденное, искаженное развитие) выделил шесть типов дизонтогенеза: недоразвитие, задержанное, искаженное, дефицитарное, искаженное, дисгармоничное развитие [79]. При этом следует отметить, что в «чистом» виде данные типы встречаются редко, чаще отмечается их сочетание: дефицитарное и задержанное развитие, дефицитарное и общее тотальное недоразвитие и т.п. Тем не менее, данная классификация является наиболее отвечающей, как по психологическому содержанию, так

и по терминологии, задачам выделения собственной классификационной и терминологической области специальной психологии [151, С. 84].

М. М. Семаго, Н. Я. Семаго с соавторами предлагают следующую модифицированную классификацию В. В. Лебединского: недоразвитие (тотальное, задержанное, парциальная несформированность функциональных систем и процессов, их базовых составляющих); асинхронное развитие, связанное с нарушением основного принципа развития – гетерохронии (дисгармоническое, искаженное); дефицитарное и поврежденное развитие [153].

Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комиссарова, Т. А. Добровольская, Б. П. Пузанов и др. выделяют следующие категории детей с нарушениями развития, вызванными врожденными или приобретенными нарушениями формирования центральной нервной системы, сенсорных органов, опорно-двигательного аппарата: дети с нарушениями слуха (неслышащие и слабослышащие), с нарушениями зрения (незрячие и слабовидящие), нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями речи, с задержкой психического развития, умственно отсталые дети, с нарушениями эмоционально-волевой сферы, с нарушением поведения, со сложными дефектами развития, у которых сочетаются два и более первичных нарушения [10].

Эпидемиологические исследования показывают, что на современном этапе развития общества наиболее частыми проявлениями нарушенного развития в дошкольном возрасте является задержанное и дефицитарное развитие: нарушения зрения, слуха и речевые нарушения. Остальные нарушения развития встречаются в детской популяции значительно реже.

Нарушения развития в каждом конкретном случае индивидуальны, зависят от степени тяжести первичного дефекта; функциональной локализации, определяющей вид дефекта (тотальный, парциальный); времени поражения, определяющего характер нарушения (недоразвитие или повреждение с распадом структуры сложившейся функции); нарушений межфункциональных взаимодействий (временная независимость, ассоциативные связи, иерархический тип взаимодействия), характера взаимоотношений между первичными и вторичными нарушениями и сохранными функциями, влияния микросоциальных условий.

В психокоррекционной работе необходимо учитывать не только структуру и иерархию конкретного варианта психического развития, но и то, каким путем шло это развитие, что дает возможность определить ту возрастную точку, с которой началось «отклонение» от идеальной программы развития и построить психокоррекционную работу с «нужного» места. При этом необходимо осуществлять постоянный контроль за прохождением ребенком «коррекционного пути». Для эффективной психологической коррекции детей с отклонениями в развитии важно учиты-

вать сложные системно-структурные и онтогенетические модели их психического дизонтогенеза. Принцип построения психокоррекционной работы (формирование взаимосвязанных базовых составляющих и на их основе собственно высших психических функций и систем в соответствии с нормативной последовательностью их формирования в онтогенезе) А. В. Семенович сформулировал как «принцип замещающего онтогенеза», при реализации которого необходим учет: выявленного актуального уровня двигательного, когнитивного, аффективного и эмоционально-личностного развития ребенка; общих законов и закономерностей нормативного развития; последовательности и специфики прохождения ребенком этапов и сроков психомоторного, речевого и эмоционального развития; определяющей роли формирования базовых предпосылок психического развития как операционально-технологических элементов становления когнитивной и эмоционально-личностной сфер; ведущего типа деятельности; поэтапности в формировании новых видов деятельности в соответствии с теорией П. Я. Гальперина [152].

Каждая категория детей имеет свои специфические клинико-психологические и психолого-педагогические особенности, которые необходимо учитывать при планировании и осуществлении психокоррекционной работы. В то же время выделен ряд закономерностей, общих для всех вариантов нарушенного развития (Л. С. Выготский, Т. А. Власова, В. И. Лубовский): наличие первичного дефекта оказывает влияние на весь ход дальнейшего развития ребенка, приводит к нарушению умственной работоспособности, трудностям взаимодействия с окружающим миром, недостаткам общей и мелкой моторики, бедности социального опыта; трудности социальной адаптации, нарушение взаимодействия с социальной средой (Л. С. Выготский); изменения в развитии личности ребенка (Ж. И. Шиф): особенностями такой личности являются пониженный фон настроения, астенические черты, тенденция к ограничению социальных контактов, низкая самооценка, тревожность, легкость возникновения страха; изменение способов коммуникации; снижение способности к приему, переработке, хранению и использованию информации; нарушение словесной регуляции деятельности, что проявляется в недостаточности и специфических особенностях (трудностях) словесного опосредования; замедление процесса формирования понятий [85].

Наиболее частыми в структуре дефекта у детей с проблемами в развитии отмечаются трудности коммуникации, личностная незрелость, негативные эмоциональные переживания при осознании ограничений, связанных с состоянием здоровья (К. С. Лебединская, Е. М. Мастюкова, И. Ю. Левченко, Г. В. Грибанова и др.) [10, 96]. Незрелость эмоциональ-

ной сферы обуславливает слабую, соответствующую более раннему возрасту ее регулирующую функцию и связанное с этим нарушение социального поведения. Это способствует возникновению эмоциональных кризисов, негативных эмоциональных состояний. Эмоциональные расстройства находят свое выражение в нарушениях поведения, которые могут наблюдаться при всех типах отклонений в развитии. Исходя из этого, можно выделить следующие блоки психологической коррекции, отражающие содержательно-психологическую направленность при всех типах отклоняющегося развития: коррекция эмоционального развития, коррекция поведения, сенсорно-перцептивного развития и познавательной деятельности, коррекция развития личности [90, 152].

Таким образом, обобщая вышесказанное, мы определяем психологическую коррекцию как особый вид психологической помощи, систему психологических и психотерапевтических воздействий, целью которых является предупреждение и преодоление отклонений в психическом развитии, обусловленных как внутренней спецификой психического дизонтогенеза (тяжесть и структура дефекта), так и средовыми факторами и, в первую очередь, вторичных отклонений в развитии личности. Психокоррекция представляет собой вид профессиональной деятельности специального психолога.

На эффективность психокоррекционного воздействия влияет множество факторов, как объективных (степень тяжести дефекта у ребенка; четкость поставленных коррекционных задач, организация, время начала психокоррекционной работы), так и субъективных (установки ребенка и родителей на психологическую коррекцию, отношение к психокоррекционной работе и психологу), но ведущим является профессиональная и личностная готовность специалиста (И. И. Мамайчук, Р. В. Овчарова, А. А. Осипова и др.)

Чтобы раскрыть более полно содержание готовности к психокоррекционной работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, необходимо определить ее структуру, содержательные компоненты.

1.2. Компоненты и содержание готовности к психокоррекционной работе с детьми, имеющими отклонения в развитии

Социальный заказ общества по реабилитации и интеграции детей с отклонениями в развитии в единое сообщество обращен к специальной педагогике и психологии, призванных исследовать новые аспекты профессиональной деятельности всех работников специальных образовательных учреждений. Значительные изменения, обусловленные влиянием гуманистической и антропологической парадигм, отражаются на задачах разви-

тия специальной психологической практики. Эта практика требует специалистов с высоким общественным и профессиональным статусом, владеющих совокупностью необходимых знаний и умений, современными технологиями, способных осуществлять не только исследовательскую, но и практическую диагностическую, консультативную, коррекционную работу на основе индивидуального подхода к детям [35]. Работа психолога в системе специального образования является сложной и многоаспектной деятельностью, в связи с чем к данному специалисту предъявляются высокие требования как в области теоретической, технологической подготовки, так и личностной готовности к оказанию психологической помощи детям с отклонениями в развитии.

Определение роли и места готовности специального психолога к психокоррекционной работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, требует анализа готовности к общей профессиональной деятельности психолога.

Содержание профессиональной готовности психолога находит свое отражение в профессиограмме, отражающей инвариантные, идеализированные параметры его личности, обусловленные требованиями профессиональной деятельности. В профессиограмме психолога можно выделить ряд требований, отражающих общую характеристику труда (содержание и основные операции, условия и характер труда); требования, предъявляемые профессией к ее realizatorам (психограмма), которые можно объединить в три основных комплекса, взаимосвязанных и дополняющих друг друга: общегражданские качества; качества, определяющие специфику профессии; специальные знания, умения и навыки по предмету (специальности) [116, 191]. В конечном итоге с профессиограммой совпадает профессиональная готовность как модель ее на высшем уровне [101].

В настоящее время в психолого-педагогической литературе накоплен достаточно обширный теоретический и экспериментальный материал о феномене готовности человека к разным видам деятельности (К.М. Дурай-Новакова, А. Д. Ганюшкин, М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Я. Л. Коломинский, Н. Д. Левитов, Н. М. Назарова, К.К.Платонов, В. А. Сластенин, Д.Н. Узнадзе и др.) [40, 41, 42, 65, 81, 103, 116, 119, 177].

Анализ существующих подходов позволяет отметить, что в современных исследованиях достаточно часто встречается разведение понятий «профессиональная» и «психологическая» готовность. Ряд исследователей рассматривают профессиональную готовность как более широкое понятие, выделяя в ее структуре психологическую готовность; другие видят обратную связь: в рамках психологической готовности рассматривают профессиональную; третьи – представляют их как два самостоятельных вида готовности, рассматриваемые на личностном и функциональном уровне.

В русле функционального подхода (А. Г. Ковалев, Н. Д. Левитов и др.) готовность рассматривается в связи с функциональными системами, отражением реакции которых являются психофизиологические состояния [59, 81].

Данное направление исследует готовность к деятельности как особое состояние психики, которое, будучи сформированным, обеспечивает более высокий уровень достижений в соответствующей деятельности.

Готовность рассматривается как психическое состояние, целостное проявление личности, занимающее промежуточное положение между психическими процессами и свойствами личности и обеспечивающее успешность выполнения профессиональных задач, дающее возможность принимать самостоятельные решения, создавать творческую атмосферу [150].

Н. Д. Левитов определяет готовность как психические состояния личности, различая при этом длительное и временное состояние готовности, в котором можно выделить три «предстартовых» состояния: обычная готовность, не предъявляющая особых требований; повышенная готовность перед работой творческого характера; пониженная, проявляющаяся в отвлечении внимания, несобранности, ошибочных действиях при сильной неконтролируемой эмотивности личности [81].

Сходная точка зрения высказывается в психологическом словаре, в котором готовность определяется как психическое состояние, предстартовая активизация человека, включающая осознание человеком своих целей, оценку имеющихся условий, определение наиболее вероятных способов действия; прогнозирование мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, мобилизацию сил, самовнушение в достижении целей [134].

Готовность к деятельности «есть особое психическое состояние, как наличие у субъекта образа структуры определенного действия и постоянной направленности сознания на его выполнение» [115, С. 19]. Готовность включает в себя различного рода установки на осознание задачи, модели вероятного поведения, определения специальных способов деятельности, оценку своих возможностей и их соотношение с предстоящими трудностями и необходимостью достижения определенного результата. Установка является специфическим настроением психики, обеспечивающим синхронизацию личностных усилий, направленность сознания на выполнение необходимых действий, отказ от других, более привлекательных видов деятельности, включение психических процессов и соответствующих эмоциональных состояний.

С точки зрения К. К. Платонова и Г. Г. Голубева, готовность относится к трудовым и психическим состояниям, обеспечивающим более высокую дееспособность, и обусловлена, в первую очередь, знаниями, умениями, навыками [120].

Анализ вышеизложенного позволяет сделать вывод, что центральным в данных определениях является понятие «состояния», которое, по мнению Е. П. Ильина до сих пор не имеет общепринятого определения, так как речь идет не о физиологических состояниях возбуждения и торможения, активизации и дезактивизации, а о более сложных состояниях, затрагивающих всю личность, а, следовательно, и ее эмоциональную и психическую сферу (так называемые, «психофизиологические состояния») [50].

Большинство определений состояния имеют одну и ту же логическую основу: состояние характеризуется как совокупность (симптомокомплекс) каких-либо характеристик: процессов, функций, качеств, компонентов психики и т.д., обуславливающих эффективность деятельности, работоспособность, уровень активности систем, поведение и т.п. [119, 165.] Е. П. Ильин отмечает несостоятельность такого определения, отмечая, что здесь происходит подмена определения сущности состояния описанием сдвигов, происходящих при возникновении состояния. Кроме этого, определение состояния как фактора, влияющего на работоспособность, с точки зрения Е. П. Ильина, не раскрывает сущности состояний, так как изменение работоспособности – явление вторичное: многие состояния появляются раньше, чем изменяется (в частности, снижается) работоспособность человека.

Можно отметить и другие подходы к определению состояний: состояния сводятся к системе личностных характеристик человека: А. Ц. Пуни представляет состояние как уравновешенную, относительно устойчивую систему личностных характеристик, на фоне которых разворачивается динамика психических процессов. И в данном определении, отмечает Е. П. Ильин, так же можно отметить последствия возникновения состояния, а не то, что такое состояние.

Е. П. Ильин на основе критического анализа вышеуказанных подходов предлагает рассматривать психофизиологические состояния как целостную реакцию человека на внешние и внутренние воздействия, направленную на получение полезного результата. Психофизиологическое состояние определяется им как «причинно обусловленное явление, реакция не отдельной системы или органа, а личности в целом, с включением в реагирование как физиологических, так и психических уровней (субсистем) управления и регулирования, относящихся к подструктурам и сторонам личности» [50, С.35]. Всякое состояние является как переживанием субъекта, так и деятельностью различных его функциональных систем; имеет внешнее выражение не только по ряду психофизиологических показателей, но и в поведении человека (Н.Д. Левитов). Функциональную систему, отражением реакции которой являются психофизиологические состояния, в общих чертах можно представить как многоуровневую: психический уровень (в том числе переживания

человека), физиологический (ЦНС, вегетативная система), поведенческий (психомоторные реакции, мимика, пантомимика).

Ключевым понятием в вопросе возникновения психического состояния, по мнению ряда авторов, является понятие «ситуация», которое рассматривается как система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредующих его активность, т. е. в понятие «ситуация» входят условия, обстоятельства жизнедеятельности индивида. В связи с этим можно говорить о «ситуации жизнедеятельности», в которой в реальном масштабе времени происходит взаимодействие человека с обстоятельствами жизни [81, 121, 127, 165, 186].

Не менее важным механизмом возникновения психического состояния является сам субъект, его личностные особенности (характер, способности, потребности, чувства и вся система навыков, привычек и знаний, в которых отражен индивидуальный опыт человека).

Другой механизм возникновения психического состояния – «системообразующий фактор», который представлен в виде личностного смысла – индивидуализированного отражения действительного отношения личности к определенным объектам, входящим в ситуацию, осознаваемое как «значение – для – меня», в основе которого лежат направленность личности, уровень притязаний, ценности и ориентации, роли, образ «Я» и другие особенности самосознания [186, С. 33-34].

Мы выражаем свое согласие с мнением Н. А. Подымова о том, что наиболее содержательным и отражающим все необходимые категориальные признаки, присущие психическому состоянию: целостность, ситуативность, устойчивость во времени, единство переживания и поведения, связь с личностными особенностями и психическими процессами, является определение А. О. Прохорова: «Психическое состояние – это отражение личностью ситуации в виде устойчивого целого синдрома (совокупность симптомов) в динамике психической деятельности, выражающегося в единстве поведения и переживания в континууме времени» [121, С.100].

В рамках личностного подхода (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков и др.) готовность рассматривается как профессионально важное качество личности, устойчивая характеристика личности, формирующуюся в результате подготовки к определенному виду деятельности.

Являясь сложным психологическим образованием, она включает в себя в устойчивом единстве следующие компоненты: мотивационный (положительное отношение к профессии, достаточно устойчивые профессиональные мотивы), ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности); операцио-

нальный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками и др); волевой (самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение трудовых обязанностей); оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности и соответствия процесса решения профессиональных задач оптимальным трудовым образцам) [42, С. 337].

С точки зрения М. И. Дьяченко и А. А. Кандыбович, готовность может выступать и в виде психического состояния, которое, не являясь качеством личности, все же может характеризовать возможности студента решать в условиях обучения задачи, близкие к реальным задачам профессиональной деятельности; как «настрой», актуализация и приспособление возможностей личности для успешных действий в данный момент» [41].

К. М. Дурай-Новакова так же рассматривает готовность в нескольких аспектах: как качество личности, определяющее установки на профессиональную ситуацию и задачи; как активное состояние личности, вызывающее деятельность; как следствие деятельности [40].

По мнению Я. Л. Коломенского, готовность к профессиональной деятельности – это уровень развития личности, который предполагает сформированность целостной системы ценностно-ориентационных, когнитивных, эмоционально-волевых, операционально-поведенческих качеств личности [65, С.193].

И. А. Зимняя рассматривает готовность как отрефлексированную направленность на профессию типа «человек-человек», мировоззренческую зрелость человека, широкую и системную профессионально-предметную компетентность, а так же коммуникативную потребность [46].

Можно отметить и такой подход к изучению готовности, который включает в себе профессиональную пригодность и профессиональную подготовленность к деятельности (А. Б. Белинская, В. А. Крутецкий, А. Ц. Пуни, А. И. Щербакова и др.). Сущность готовности рассматривается в непосредственной связи с формированием, развитием и совершенствованием психических процессов, состояний, свойств и качеств личности, необходимых для успешного выполнения профессиональной деятельности.

В. А. Крутецкий считает, что готовность есть анализ свойств личности, определяющих ее пригодность к деятельности (активное положительное отношение к деятельности, ряд психологических черт, система знаний, умений, навыков в соответствующей области и т.д.), т.е. наличие у субъекта деятельности способностей, необходимых для успешного осуществления конкретного вида профессиональной деятельности [71].

По мнению Е. А. Климова, благодаря подготовленности (знаниям, умениям, навыкам, квалификации), человек оказывается в состоянии

выполнять определенного рода трудовые функции [57, С. 179]. Понятие квалификации, с точки зрения М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, отражает качественную сторону подготовки специалиста, определяется местом специалиста в общественном производстве, сложностью и характером труда, с которым он успешно справляется. «Квалификация – это совокупность личных возможностей и способностей специалиста выполнять свои обязанности», которая выражается «главным образом в профессионально важных знаниях, умениях, навыках, психических процессах и качествах личности» [42, С. 34].

Анализ вышеизложенных подходов позволяет сделать вывод, что готовность является сложным новообразованием, возникающим в процессе подготовки человека к какому-либо виду деятельности. В целом, готовность всегда рассматривается в контексте определенного вида деятельности и ее содержание связывается с особенностями этой деятельности; направлена на формирование, развитие и активизацию тех психических состояний и качеств личности специалиста, которые способствуют успешному выполнению деятельности.

В своем исследовании мы определяем профессиональную готовность к деятельности как сложное интегративное образование, проявляющееся как в устойчивых качествах личности, так и в ситуативных психических состояниях, связанных с трудовым процессом и способствующих успешному выполнению профессиональной деятельности.

Профессиональные требования к специальному психологу можно объединить в три основные группы [92, 116, 122]:

1) общегражданские (интегральные) качества, которые присущи всем представителям профессий типа «человек – человек»;

2) качества, определяющие специфику работы практического психолога в системе образования (общепсихологические качества);

3) специальные знания, умения и навыки, обеспечивающие коррекционную направленность процессов развития, воспитания, обучения, связанных со своеобразием развития детей с отклонениями в развитии, обусловленными влиянием первичного дефекта на вторичные отклонения. По мнению Н. М. Назаровой, специальные умения характерны только для деятельности специалистов специального образования; они создают специфику их профессиональной деятельности. Специальные умения могут входить в качестве интегрального компонента в другие виды психологической деятельности или образуют самостоятельный аспект того или иного вида деятельности [103].

При всем многообразии общегражданских качеств, присущих всем представителям профессий типа «человек – человек» и широко представленных в научной литературе, можно выделить следующие, необ-

ходимые специальному психологу: высокая гражданственная ответственность и социальная активность; любовь к детям, духовная культура, подлинная интеллигентность; потребность в постоянном самообразовании и самореализации; физическое и психическое здоровье; профессиональная работоспособность. Е.А.Климов указывает на то, что главное в области познавательных процессов типа профессии «человек-человек», не острота зрения или слуха, а своеобразная душеведческая направленность ума (наблюдательность к проявлениям чувств, ума и характера человека, к его поведению, умение смоделировать его внутренний мир, не подменяя его своим собственным); оптимистический проектировочный подход к человеку; способность сопереживать другому [56].

Общепсихологические качества широко представлены в работах отечественных и зарубежных психологов (З. Фрейд, К. Роджерс, И. В. Вачков, И. Б. Гришпун и др.)

И. В. Вачков, И. Б. Гришпун, Н. С. Пряжников, обобщая исследования психологов и психотерапевтов (А. Косевска, С. Кратохвил, М. Либман, К.Роджерс, С.Славсон, И.Ялом и др), выделяют следующие требования к личности психолога: концентрация на клиенте, желание и способность ему помочь; открытость к отличным от собственных взглядам и суждениям; гибкость и терпимость; эмпатичность, восприимчивость, способность создавать атмосферу эмоционального комфорта; аутентичность поведения, проявляющаяся в способности предьявлять группе подлинные эмоции и переживания; энтузиазм и оптимизм, вера в способности клиента к изменению и развитию; уравновешенность, терпимость к фрустрации и неопределенности; высокий уровень саморегуляции; уверенность в себе; позитивное самоотношение, адекватная самооценка, осознание собственных конфликтных областей, потребностей, мотивов; богатое воображение, интуиция, высокий уровень интеллекта [27].

Требованиях к личности специалиста в клиент – центрированном подходе отражены в виде «триады К. Рождеса»: конгруэнтность в отношениях с клиентом – необходимость правильной символизации и интеграции психологом своего собственного опыта: соответствие между чувствами и содержанием высказываний, непосредственность поведения, неотгороженность, инструментальность концепций, искренность и умение быть самим собой. «Я обнаружил, что чем более я искренен в отношениях с клиентом, тем более это помогает ему. Это значит, что мне нужно знать свои собственные чувства настолько хорошо, насколько это возможно, а не показывать какое-либо отношение к человеку, чувствуя совсем другое на более глубинном или подсознательном уровне... Только при создании реально существующего отношения другой человек может ус-

пешно искать эту реальность в себе. Я обнаружил, что это верно даже в том случае, когда отношение, которое я чувствую, не нравится мне и не ведет к хорошим отношениям между нами. Кажется очень важным, чтобы это отношение было правдивым» [147, с.75].

Безусловная положительная оценка клиента предполагает сердечность, расположение, уважение, симпатию, принятие и т. д. Это отражено в готовности позитивного принятия клиента, вне зависимости от того, какие чувства вызывают поступки клиента, его внешний вид, социальный статус и т.д. Безусловное принятие клиента находит свое отражение в термине экзистенциализма – забота, которое в концепции К. Роджерса означает сочувственное принятие с выраженной готовностью откликнуться на актуальное состояние клиента с перспективой видения личностного потенциала клиента. «Под принятием я понимаю теплое расположение к нему как к человеку, имеющему безусловную ценность, независимую от его состояния, поведения или чувств... Это принятие каждой меняющейся частицы внутреннего мира другого человека создает для него теплоту и безопасность в отношениях с вами, а защищенность, проистекающая от любви и уважение, мне кажется, является очень важной частью помогающих отношений» [147, с.75].

Эмпатическое восприятие клиента – восприятие субъективного мира клиента с присущими ему эмоциональными компонентами и значениями, принятие феноменологического мира клиента. «Я также думаю, что хорошие отношения с другим человеком значимы лишь постольку, поскольку у меня есть постоянное желание понимать его – тонкая эмпатия его чувств и высказываний, как он их представляет себе в этот момент. Принятие не стоит многого до тех пор, пока в него не входит понимание. Только тогда, когда я понимаю чувства и мысли, которые кажутся вам такими ужасными, такими сентиментальными или эксцентричными, только тогда я понимаю их так, как вы, и принимаю их так же, как вы – только тогда вы действительно чувствуете в себе свободу исследовать все глубоко скрытые расщелины и укромные уголки вашего внутреннего опыта. Эта свобода – необходимое условие отношений» [147, с. 76].

На наш взгляд, данные требования можно представить в виде такого профессионально важного качества личности как конгруэнтная эмпатия – процесс перенастройки внутреннего состояния психолога, основная цель которого – добиться созвучия с соответствующим состоянием клиента; проявляется в способности к конгруэнтному поведению, т.е. гибкому переключению от состояния эмпатического понимания другого к искреннему выражению своих реальных чувств, в том числе отрицательных, без потери общего позитивного принятия другого (Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е.Н.Козлова) [33].

Не менее важным профессиональным качеством личности, имеющим значимость для психокоррекционной деятельности специального психолога, является эмоциональная устойчивость. В понятие эмоциональная устойчивость включаются различные эмоциональные феномены (Л. М. Аболин, М.И. Дьяченко, В. А. Пономаренко). Некоторые авторы рассматривают эмоциональную устойчивость как «устойчивость эмоций» (эмоциональная стабильность и устойчивость эмоциональных состояний), а не функциональную устойчивость человека к эмоциогенным ситуациям. Т. Рибо, Е. А. Милерян, О. А. Черникова, Н. А. Аминов и др. говорят о равнозначности понятий «эмоциональная устойчивость» и «эмоциональная стабильность», т.к. в обоих случаях рассматривается устойчивость определенного эмоционального состояния.

Существует другая точка зрения, в которой эмоциональная устойчивость понимается как способность подавлять эмоциональные реакции, проявляемая в терпеливости, настойчивости, самоконтроле, самообладании, ведущих к стабильности и эффективности деятельности. В. Л. Марищук усматривает в ней способность преодолевать состояние излишнего эмоционального возбуждения при выполнении сложной деятельности, В. А. Плахтиенко и Ю. М. Блудов связывают с эмоциональной устойчивостью надежность деятельности и рассматривают ее как свойство темперамента, позволяющее надежно выполнять целевые задачи; Л. М. Аболин дает расширенное понятие эмоциональной устойчивости как свойства, характеризующего индивида в процессе напряженной деятельности, отдельные эмоциональные механизмы которого, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели; Я. Рейковский как способность эмоционально возбужденного человека сохранять определенную направленность своих действий, адекватное функционирование и контроль над выражением эмоций [50, 142]. Эмоциональная устойчивость подразделяется на эмоционально-волевую (степень волевого владения человеком своими эмоциями), эмоционально-моторную (устойчивость психомоторики), эмоционально-сенсорную (устойчивость сенсорных действий).

В нашем исследовании эмоциональная устойчивость выступает как профессионально значимое качество личности, характеризующееся взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, обеспечивающее оптимальное успешное достижение цели деятельности в сложной эмотивной обстановке (П. Б. Зильберман). Эмоциональная устойчивость обеспечивает гармоническое отношение между всеми компонентами деятельности в эмоциогенной ситуации и тем самым содействует успешному выполнению профессиональной деятельности.

Эмпатия и эмоциональная устойчивость неразрывно связаны с толерантностью, выступая составляющими этого сложного психологического феномена. Анализ исследований, посвященных толерантности свидетельствует: не удастся дать толерантности однозначную дефиницию, но, тем не менее, позволяет выделить общий подход к ее определению: толерантность как терпимость к чужому образу жизни, поведению, обычаям, чувствам, идеям, верованиям. На наш взгляд, данное понятие не отражает специфики его использования в области специальной психологии. Ближким является следующее определение: толерантность как способность к признанию или практическое признание и уважение убеждений и действий других людей, а также признание и уважение самих «других людей», которые отличаются от нас [21, 22].

Мы исходим из того, что из всех форм толерантности наиболее значимой является межличностная (коммуникативная) толерантность – особый способ построения взаимодействия и общения с детьми, в том числе «иными». В рамках нашего исследования мы рассматриваем межличностную толерантность как сложное интегративное качество личности, позитивно влияющее на характер поведения и отношения к детям, имеющим отклонения в развитии, опирающееся на способность субъекта уважать и принимать «особых» детей, способность к со-существованию с ними, к вступлению к ним в ненасильственные формы взаимодействия, т.е. готовность и способность к диалогу.

О. Б. Скрыбина предлагает выделять наиболее важные измерения межличностной толерантности, описывая триаду компонентов, характерных для всех сложных психологических процессов и явлений:

1) когнитивный компонент толерантности – осознание и принятие человеком сложности, многомерности – как самой жизненной реальности, так и вариативности ее восприятия, понимания и оценивания разными людьми, а также относительности, неполноты и субъективности собственных представлений и своей картины мира;

2) эмоциональный-конгруэнтная эмпатия (Е. Ю. Клепцова) и особый вид эмоциональной устойчивости – «аффективная толерантность» – способность справляться с эмоциональным напряжением, терпимо относиться к болезненным переживаниям, тревоге, а также терпимое отношение к различным эмоциональным проявлениям других людей. Мы считаем, что это также терпимое отношение к ярким, индивидуальным и непривычным формам эмоционального реагирования детей, имеющим отклонения в развитии. Аффективная толерантность в некоторых исследованиях рассматривается как фрустрационная толерантность, выражающаяся в способности человека противостоять разного рода жизнен-

ным трудностям без утраты психологической адаптации, в основе которой лежит способность адекватно оценивать реальную ситуацию, с одной стороны, и возможность предвидеть выход из ситуации с другой (Н.Д. Левитов, Л.М. Митина);

3) поведенческий – способность к толерантному высказыванию и отстаиванию собственной позиции как точки зрения; готовность к толерантному отношению к высказываниям других, толерантное поведение в напряженных и экзквизитных ситуациях (при различиях в точках зрения, столкновение мнений или оценок) [157].

Специальные профессиональные требования к подготовке психолога, обусловлены субъектами психологического взаимодействия – детьми с отклонениями в развитии, которые являются особой группой клиентов, нуждающихся в оказании психокоррекционной помощи.

О. А. Шаграева, А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, Г. Г. Филиппова указывают на необходимость наличия общих и специальных (необходимых для работы с детьми) профессиональных качеств, при этом главным условием является наличие профессиональных знаний и навыков работы; способность к эмпатическому (понимающему и сопереживающему) слушанию; принятие ребенка и безоценочное отношение; принятие ответственности и рефлексия своих действий; доверие к ребенку как имеющему потенциал для решения своих проблем, вера в способности и возможности ребенка как условие успешной психологической работы; умение не переносить свои проблемы в ситуацию психологической работы; умение общаться с ребенком в соответствии с его возрастными особенностями как профессиональное качество детского психолога [37].

По мнению И. В. Дубровиной, детский психолог в своей работе должен сочетать в себе ученого и практика: ученого в том смысле, что он должен быть компетентным исследователем и содействовать получению знаний о ребенке, а практиком – в том, что он применяет эти знания к решению повседневных задач, возникающих у детей и работающих с ними, воспитывающих их взрослых [129].

Требования, предъявляемые к психологу-игротерапевту, осуществляющему психокоррекционное воздействие при помощи специально организованной игры и игровых отношений, можно разделить на две группы: требования к личности психолога: объективность, гибкость, ориентация на восприятие нового, признание ребенка безусловной ценностью, безоценочное отношение к ребенку, открытость, умение отключаться от мира собственной реальности и вчувствоваться в реальность ребенка и требования к профессиональной подготовке: обширные знания возрастной психологии, теории консультирования, психотерапии, игровой тера-

пии; навыки клинического и группового консультирования; личный опыт группового или индивидуального консультирования или другой опыт такого рода (например, в форме сеанса игровой терапии); наблюдение и анализ случаев детей из нормальной популяции и детей с отклонениями; супервизорская практика под руководством специалиста [109].

Аналогичный подход можно отметить и при анализе требований к психологу, использующему арттерапию в психокоррекционной работе с детьми, имеющими отклонения в развитии (Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко, Л. Н. Комисарова, Т. А. Добровольская). Данные исследователи отмечают, что в идеале подготовка психолога в области коррекции предполагает не только освоение суммы знаний и теоретических представлений, но и интенсивную практическую работу, самоанализ, привлечение личностного потенциала студентов [10].

Таким образом, психокоррекционная работа с детьми рассматривается нами как целенаправленная деятельность, основанная на совокупности знаний, умений и навыков осуществления психологической коррекции, т.е. использование (применение) многообразных психокоррекционных технологий в процессе компенсации и исправления личностных, поведенческих и эмоциональных проблем у детей с различными вариантами отклоняющегося развития. Психокоррекционные технологии, на наш взгляд, – это системный комплекс психокоррекционных процедур, включающих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов и условий, необходимых для осуществления требуемых изменений в развитии ребенка.

Психокоррекционная работа с детьми, имеющими отклонения в развитии, как любая целенаправленная деятельность состоит из определенных этапов, имеющих определенные связи между собой и разворачивающихся в определенной системе. Анализ литературы позволил выделить следующие этапы психокоррекционной работы: этап планирования, организационный, этап реализации программы, завершающий и обобщающий этап [26].

На каждом этапе психокоррекционной работы с детьми студентом решается ряд критериальных задач (задачи, которые студент должен научиться решать и решение которых непосредственно подготавливает к выполнению профессионально обусловленных функций) [122].

Этапы психокоррекционной работы с детьми и критериальные задачи, решаемые на каждом этапе, представлены нами в таблице 1.

Психокоррекционная работа – это система, в которой знания и умения интегрированы в единое целое, отражающее неразрывность овладения содержательно-процессуальной и мотивационно-ценностной стороной деятельности. Следовательно, готовность к данному виду деятельности проявля-

ется в ходе ее выполнения и предполагает обладание субъектом данной профессиональной деятельности определенной информацией в области психологического знания, умениями и навыками, а также профессионально важными качествами личности, позволяющими осуществлять психокоррекционное воздействие в процессе выполнения профессиональных функций.

Это позволяет нам рассматривать готовность специального психолога к психокоррекционной работе как сложное интегративное образование, определенную совокупность компонентов, обладающую важнейшими свойствами общего, но в связи с собственной спецификой имеющую ряд особенностей, обусловленных характеристиками основных партнеров специального психолога по профессиональному взаимодействию – детей, имеющих отклонения в развитии различного генезиса.

Готовность к психокоррекционной работе с детьми имеет трехкомпонентную структуру, обусловленную сущностью этого феномена и классифицированную по содержательной наполняемости каждого компонента с учетом специфики психокоррекционной работы в области специального образования:

1) научно-теоретический компонент готовности, к которому мы относим теоретическую подготовку в разных областях знаний – медицинских, педагогических, и собственно психологических:

Таблица 1.

Этапы задачи психокоррекционной работы с детьми

Этапы работы	Критериальные задачи, решаемые на каждом этапе
1	2
1 этап – планирование	- планирование психокоррекционной работы на основе анализа результатов предварительной диагностики;
2 – организационный этап	-разработка психокоррекционной программы (определение целей, задач, подбор методов, планирование содержания, форм, времени, частоты встреч и т.д.) - организация условий осуществления коррекционной программы: подбор необходимого оборудования для всей программы и для каждого занятия в отдельности; комплектование детей в группы;
3 этап –реализации психокоррекционной программы	- проведение коррекционных занятий с детьми в соответствии с коррекционной программой; установление положительного контакта, мотивации на сотрудничество, взаимодействия, обмена информацией в ситуации диалогового взаимодействия;
4- завершающий и обобщающий этап	- оценка результатов коррекционной программы (каждого занятия) с точки зрения достижения планируемых целей; - определение прогноза индивидуального тренда развития ребенка с опорой на сохранные, компенсаторные возможности; составление рекомендаций по использованию новых методов и форм психокоррекционной работы.

- знание ведущих психологических теорий, основных категорий и понятий психологии (общей, возрастной, практической и т.д.);

- знание теоретических основ специальной психологии (ориентация в задачах и методах специальной психологии; понятиях нормы и отклонения психического развития; биологических факторах как причинах и социальных факторах как условиях возникновения отклонений в развитии; путей компенсации отклоняющегося развития; основных типов дизонтогенеза; общих закономерностей, характерных для нормального и отклоняющегося развития; общих закономерностей для всех типов отклоняющегося развития; специфических закономерностей для конкретного варианта нарушенного развития; способность интеграции знаний из различных областей знаний для решения конкретных методических проблем в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии);

- знание основ психокоррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии (знания теоретико-методологических положений, принципов, методов, форм и средств диагностики нарушенного развития; знания теории и технологий психокоррекционной работы: знания теоретических направлений, принципов, методов, форм и средств психокоррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии; методов диагностики и коррекции, адаптированных для конкретной категории детей с отклонениями в развитии).

2) практический компонент готовности состоит из совокупности последовательно развертывающихся действий, основанных на теоретических знаниях и направленных на решение конкретных задач на каждом этапе психокоррекционной работы с детьми – практических умений осуществления психокоррекционной работы; овладение конкретными психокоррекционными методами, приемами, средствами.

В соответствии с этапами и задачами психокоррекционной работы нами были выделены соответствующие специальные умения, позволяющие решить эти задачи (таблица 2).

Таким образом, психокоррекционные умения представлены единством аналитических, проектировочных, организаторских, коммуникативных (экспрессивно-поведенческих, перцептивных, предметно-рефлексивных), рефлексивных и прогностических умений. Психокоррекционные умения – это владение сложной системой психических практических действий, регулирующихся имеющимися у студента знаниями и направленными на достижение конкретной цели.

Основные закономерности формирования психокоррекционных умений можно свести к следующему: они формируются на базе теорети-

Таблица 2.

Психокоррекционные умения, входящие в практический компонент готовности специального психолога

Этапы работы	Умения, направленные на решение задач каждого этапа
1	2
1 этап – планирование	Аналитические и прогностические умения (осмысливание каждой части в связи с целым и во взаимодействии с ведущими сторонами, нахождение основной проблемы; выдвижение целей и задач; отбор способов достижения целей и т.д.)
2 – организационный этап	Проектировочные и организаторские умения (перевод цели в конкретные задачи, определение комплекса доминирующих и подчиненных задач для каждого этапа психокоррекционной работы с детьми, учет возможностей материальной базы, своего опыта и профессиональных личностных качеств, отбор содержания, форм и методов психокоррекции и т.д.)
3 – этап реализации психокоррекционной программы	Организаторские, коммуникативные умения: - экспрессивно – поведенческие (моделирование предстоящего общения с детьми), перцептивные (адекватное восприятие ребенка с отклонениями в развитии); предметно - рефлексивные (анализ ситуаций, быстрое реагирование на непредусмотренную ситуацию, т.е. специфическая чувствительность к собственной личности и личности ребенка). Собственно психокоррекционные умения: умения применять методы, приемы и средства психологической коррекции
4 – завершающий и обобщающий этап	Рефлексивные умения объективного анализа своих действий, деятельности с точки зрения ее соответствия цели Прогностические умения

ческих знаний в этой области; они усваиваются в ходе сознательного обучения и на практической основе [61].

Процесс формирования умений затрагивает сенсорную, интеллектуальную, мотивационную, волевою и эмоциональную сферу личности и направлено влияет на развитие профессионально значимых ее качеств, представленных нами в следующей компоненте готовности.

3) личностный компонент представлен совокупностью профессионально значимых качеств личности, необходимых для осуществления психокоррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии: это рассмотренные выше общегражданские, общепсихологические, и особо значимые для нашего исследования, специальные качества личности детского специального психолога, которые необходимы для усвоения специальных знаний, формирования умений и навыков.

Все вышеперечисленные компоненты характеризуют психокоррекционный «профиль» деятельности специалиста, призванного оказывать психокоррекционную помощь детям с отклонениями в развитии.

Осуществление профессиональной деятельности в системе «человек – человек» предполагает взаимоотношения индивидов, каждый из которых обладает специфическим набором индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей. Деятельность специального психолога в данной системе представляет собой активную форму взаимодействия, в ходе которой происходит преодоление различных трудностей, препятствий, барьеров, в том числе психологического характера, возникающих на пути достижения поставленной цели, рассмотрению которых посвящена вторая глава.

ГЛАВА 2.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ К ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

2.1. Психологические барьеры формирования готовности к психокоррекционной работе с детьми

Влияние препятствий (барьер от франц. *barrière* – преграда, препятствие) на процесс деятельности, поведение личности в деятельности отмечается в ряде учебных пособий, но обычно вскользь, мимоходом, в числе многих других факторов: затрудненного общения, взаимонепонимания, трудностей деятельности.

Придание данному понятию парадигмального статуса принадлежит основателю классического психоанализа З. Фрейду, который описывал человеческое поведение с привлечением двух категорий – «катексис» (направленная на определенные объекты психическая энергия инстинктов, требующих разрядки) и «антикатексис» (барьер, перекрывающий путь к удовлетворению инстинкта). Преодоление препятствия заставляет человека вступать во взаимодействие с проблемой и тем самым уменьшать ее воздействие – обращение к ситуации или же защищаться против тревожности и возникающих препятствий – искажение или отрицание самой ситуации. Таким образом, способ взаимодействия человека с различными ситуациями психологического барьера проявляется в форме психологической защиты от неприятных переживаний.

Формы психологической защиты могут быть разнообразными: регрессия (психический синтез травмирующих впечатлений на основе глубинных детских переживаний), изоляция (уход от общества, от других людей, погружение вглубь себя), сублимация (перевод грубых, плотских влечений в сферу чувств и возвышенных интересов), рационализация (поиск разумной основы поведения, оправданий импульсивным поступкам), отказ (бессознательное игнорирование событий во внешнем или внутреннем мире), но наиболее существенным в психокоррек-

ционной практике является трансфер (перенос) на психолога чувств, вызванных значимыми для человека лицами [181].

Дальнейшее развитие идей взаимодействия инстинктов и барьеров получило в психологической теории фрустраций, построенной на анализе эмоциональных последствий взаимодействия потребностей с барьерами (К. Хорни, Э. Фромм). Неудовлетворение базовых социальных потребностей: потребности в укоренении, потребности в индивидуализации (Э. Фромм) и потребности в безопасности (К. Хорни) порождает устойчивое состояние тревоги, которая выступает фактором саморазрушения личности и ее межличностных отношений [182].

Анализ концепций психоаналитического направления показывает, что барьеры интерпретируются как состояние напряжения, порожденное недостаточно осознаваемыми внутриличностными конфликтами, природа которых кроется в системе взаимоотношений человека с окружающим миром, по-разному удовлетворяющим его базовые социальные потребности. В данной трактовке важнейшим механизмом психической адаптации в трудной ситуации является система «психологической защиты» личности, которая строит свои отношения с другими при помощи различного рода защитных механизмов.

Одним из основных психологических барьеров, согласно К. Роджерсу, представителю гуманистической теории личности, может стать расхождение между внешней реальностью и тем, что переживается субъективно (неконгруэнтность создает предпосылки для разрыва между Самостью и представлением о Самости). В этом случае человек, чтобы поддерживать условие ценности, должен отрицать какие-то стороны себя. С целью сохранения структуры Самости вступает в действие психологическая защита [147].

В концепции Э. Берна проблема барьера связана с напряжением (вышедшей из равновесия энергией) и потребностью восстановления равновесия в своеобразной энергетической системе, которой является человек. Психическое напряжение проявляется в чувстве беспокойства и выступает в качестве барьера, мешающего удовлетворению желания [17].

В теории личности К. Левина понятие барьера занимает важное место, показывая влияние успеха или неудачи в преодолении препятствий на уровень притязания личности: блокаторы, по мнению К. Левина, вызывают «замещающую активность», переключение субъекта с одной деятельности на другую [80].

Анализ зарубежных теорий позволяет сделать вывод, что психологические барьеры могут проявляться как в форме психологической защиты личности от неприятных переживаний (отказ от решения проблемы и связанных с этим конкретных действий ради сохранения комфортного состояния), так и в форме конструктивной активности личности,

направленной на разрешение проблемы (эмоциональная и рациональная регуляция человеком своего поведения с целью оптимального взаимодействия с жизненными обстоятельствами или их преобразование в соответствии со своими намерениями).

В отечественной психологической науке понятие «барьер» возникло применительно к области научного творчества – открытие совершается через преодоление специфического познавательного-психологического барьера, предшествующего каждому открытию (Б. М. Кедров). В трактовке Б. М. Кедрова познавательный-психологический барьер – умственные трудности, которые встают на объективно-познавательном пути исследовательской мысли [55].

Несколько иной подход можно отметить в исследовании А. И. Пилипенко, который предлагает понятие психолого-познавательного барьера (трудности на пути мысли обучаемого в его попытках освоить и использовать научные знания), перенося акцент на проблемы учебно-познавательного процесса на фоне некоторых психологических закономерностей. Психолого-познавательные барьеры, их появление в сознании человека, обусловлены биологическими, историческими и социальными особенностями развития человеческого интеллекта как самоорганизующейся системы. На основе филогенетически предрасположенных к обучению структур и функций коры головного мозга учебная информация может включаться или не включаться в деятельность центральной нервной системы по каким-либо причинам в ходе осуществления когнитивных процессов. Также она может быть неверно интерпретирована или искажена в ходе обработки. Вследствие этого складываются соответствующие негативные явления в мыслительной деятельности, которые идентифицируются как психолого-познавательный барьер [118, с. 21]. В ряде исследований данные явления обозначаются понятием «когнитивный барьер».

В отечественной психологии существуют различные трактовки определения понятия «барьер»: барьер рассматривается как психологический феномен (представленный в форме ощущений, переживаний, образов, понятий и др.), в котором отражены свойства объекта ограничивать проявления жизнедеятельности человека, препятствовать удовлетворению его потребностей; под барьерами понимается внутреннее препятствие психологической природы (нежелание, боязнь, неуверенность и т.п.), мешающее человеку успешно выполнить некоторое действие; субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, необычности, нестандартности, противоречивой ситуации; неосознаваемая актуальная установка, детерминирующая индифферентное или отрицательное устойчивое отношение к общественно значимому, новому; особое психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, что препятствует выполнению им тех или

иных действий – внутреннее препятствие психологической природы: нежелание, боязнь, неуверенность и пр. [15, 46, 70, 102, 160, 184, 188].

В научных исследованиях барьеров можно выделить деятельностный подход, в рамках которого выделяются мотивационные и операциональные барьеры, проявляющиеся в когнитивной, аффективной и поведенческой сферах, и личностный подход, основанный на личностных детерминантах, продуцирующих возникновение барьеров (Л. А. Поварницына). Личностные детерминанты являются факторами, влияющими на качественно-количественную специфику проявления барьеров и на сам процесс совместной деятельности.

Особый интерес для нашей работы представляет разработка понятия «барьер» в концепции теории деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, Р. Х. Шакуров и др.).

Р. Х. Шакуров предлагает следующее понимание барьера: «барьер – универсальный и постоянный атрибут жизни, ее обязательный и необходимый спутник... Барьер всегда является элементом какой-то системы, он взаимодействует с другими ее элементами... Барьер – это определенное отношение элементов, оказывающее воздействие на систему в целом или на его части... В самой общей форме понятие «барьер» можно определить как такое отношение между элементами системы, которое ограничивает свободу одного из них» [188, С.5]. Барьер является энергетическим потенциалом, проявляющемся в ограничении какого-то движения.

Являясь частью системы, барьер по отношению к другим элементам выполняет следующие основные функции: стабилизация (остановка движения, придание ему статики); коррекция (изменение направления движения при столкновении с препятствием); энергетизация (накапливание энергии движения под влиянием удерживающего ее барьера); дозировка (определение меры, дозирование движения); мобилизация (энергетических и других ресурсов для преодоления препятствий); развитие (повышение функциональных возможностей живой системы, придание ей нового качества); торможение (замедление движения, сдерживание активности); подавление (ослабление функциональных возможностей организма за счет постоянной блокировки жизнедеятельности организма). Коррекция и дозировка являются регулирующей функцией барьеров.

Анализируя механизмы психогенеза, Р.Х. Шакуров предлагает деление барьеров на ценностные (первичные), которые связаны с потребностями, и операциональные (вторичные), связанные с устремлениями и действиями субъекта [188, с. 6-7].

Простейшие первичные барьеры создают предпосылки для развития ценностей под влиянием вторичных, операциональных барьеров, которые

выступают как препятствия, мешающие получить доступ к желаемым ценностям (чаще это социальные барьеры). Препятствия, мешающие реализации потребностей, вызывают негативные чувства; способствующие их осуществлению факторы служат источниками приятных эмоций, превращаются в позитивную ценность. Барьер создает такое внутреннее состояние у субъекта, которое определяет степень его чувствительности к определенным предметам, их привлекательности [188, с.6]. Привлекательность ценностей, в том числе и высших, пропорциональна величине препятствий, мешающих удовлетворению соответствующей потребности. Любая потребность перерастет в действие лишь в том случае, если удовлетворяющий ее предмет отдален от индивида каким-либо барьером.

Потребность вначале проявляется в переживании дефицита, а когда она опредмечивается, то приобретает эмоционально-волевую форму – форму устремлений (влечений, желаний, стремлений и т.п.), направленных на привлекательные ценности. В результате взаимодействия актуализированных потребностей с вторичными барьерами рождаются слагаемые деятельности и их взаимосвязи: ожидания, мотивы, задачи, действия, результаты [121].

Осознание потребности в форме мотива («опредемечивание» потребности) как побуждения к деятельности связано с формированием общей стратегической цели деятельности и ее результата – удовлетворения данного мотива, а, следовательно, и потребности, и восстановления нарушенных внутренних условий. Стремление к восстановлению нарушенных внутренних условий – это внутренний императив, побуждающий человека принимать определенные действия. Следовательно, устранение несоответствия между требованиями, обусловленными основами существования организма или личности и наличным положением дел, связанных с этими условиями является стратегической целью любой человеческой деятельности. Барьеры обеспечивают психогенез деятельности, смысл и назначение которой состоит в преодолении преград, мешающих удовлетворению потребности [140].

С точки зрения Н. А. Подымова, психологический барьер деятельности представляет собой отраженное в сознании человека внутреннее препятствие, выражающееся в нарушении смыслового соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности. Специфическая особенность проявления психологических барьеров заключается в наличии своеобразной реакции человека на возникновение в процессе деятельности «критических точек» (С. Л. Рубинштейн), препятствующих дальнейшему движению деятельности и вызывающих определенные эмоциональные переживания, определяющие благоприятный или неблагоприятный для субъекта результат [121].

Мы предлагаем рассматривать барьеры в процессе формирования готовности студентов к психокоррекционной работе как состояния переживания препятствий, влияющие на оптимальное протекание психокоррекционной деятельности, вызванные либо особенностями ситуаций, возникающих в процессе осуществления психокоррекционной работы с детьми, либо особенностями личности студента (деятельностный и личностный уровни). Барьеры препятствуют дальнейшему выполнению деятельности, выражаются в трудности перехода к следующему звену деятельности и сопровождаются определенными эмоциональными реакциями.

Основной содержательной характеристикой психологических барьеров является внутренняя психическая активность – единство отражения, выражения и реализации внешних и внутренних тенденций в жизни личности, ценностный способ моделирования, структурирования и осуществления личностью деятельности, общения и поведения, это качество удовлетворения ценностных потребностей и способ их выражения, способ соотнесения себя с другими людьми и осуществления самоопределения. Активность есть способ не только выражения потребностей, но и организации жизни и условий деятельности, отвечающих этим потребностям, поиск условий и средств деятельности (как объективных, так и субъективных) по ценностным, личностным критериям, параметрам [2].

Активность направлена на устранение возникающих нарушений деятельности, перестройку смысловых структур личности, связанную с такими изменениями в психике, которые восполняют недостаток внутренних ресурсов, необходимых для преодоления критических ситуаций и обеспечения устойчивости профессиональной деятельности [3].

Основной предпосылкой обнаружения барьера является деятельность, содержащая в основе непрерывное соотнесение, умственное сопоставление наличной информации (прошлого опыта) и поступающей информации (новых знаний).

Наиболее заметные изменения активности происходят во время нешаблонной деятельности, когда человек выполняет две противоположные функции: 1) он пользуется знаниями и умениями, полученными в процессе обучения, выступая хранителем прошлого опыта; 2) он должен преодолеть этот опыт, внести поправки в установившиеся способы реализации деятельности, найти пути рационального решения задачи. В первом случае – стереотипное, репродуктивное поведение и мышление, во втором – продуктивная деятельность, неадаптивное поведение, которым предшествует анализ прошлой деятельности (Д. Н. Узнадзе) [176].

Исследование различного рода барьеров привело к попыткам создания классификаций барьеров. Барьеры могут быть физические (пространство и время), социальные (определяемые статусом и ролями ин-

дивидов, составляющих аудитории), идеологические (проявляющиеся как результат усвоения мировоззрения или стереотипов, противоречащих идеологическим основам осуществляемого воздействия), гносеологическими (из-за отсутствия или недостатка опыта и знаний или неразвитости мышления) и психологические (в виде уже имеющихся в сознании социальных установок, сформированных мнений, привычек, пассивности внимания и т.д.). Последние являются наиболее распространенными препятствиями в достижении взаимопонимания [168].

Б.Д. Парыгин выделяет внешние и внутренние барьеры, которые могут быть состоянием и свойством личности: как состояние барьер нестабилен, зависит от конкретной ситуации, а не от особенностей индивида; как свойство личности барьер характеризуется стабильностью проявлений и зависит от особенностей характера человека [113].

Н.А. Подымов предлагает классифицировать барьеры на ценностно-смысловые (барьеры общения, инновационные барьеры, барьеры творчества и др.) и эмоциональные барьеры, под которыми подразумеваются переживания напряженных психических состояний, возникающих под влиянием субъективных затруднений (тревога, стресс, фрустрация, аффект) [121].

Н.И. Шевандрин выделяет следующие эмоциональные барьеры: барьер отвращения и брезгливости; барьер страдания и горя; барьер страха в межличностном общении; барьер стыда и вины, возникающий от неловкости за себя или за другого [192].

Эмоциональные барьеры рассматриваются как переживание напряженных психических состояний, причинами которых в психокоррекционной работе с детьми могут быть: общий неблагоприятный эмоциональный фон активности (повышенная тревожность, фрустрированность); особенности аттракции, обуславливающие первичное принятие или отвержение ребенка с отклонениями в развитии как партнера взаимодействия.

Состоянием, предшествующим возникновению психической напряженности, в большинстве случаев является тревога как чувство неопределенного опасения, тревожного ожидания, неясного беспокойства; является результатом возникновения фрустрации или ее ожидания и первым психологическим проявлением стресса.

Ф. Б. Березин выделил совокупность адаптивных состояний, сменяющих друг друга по мере возникновения и нарастания тревоги: ощущение внутренней напряженности – «гиперстезические» реакции – реакции обостренной чувствительности: определенный вид ранее нейтральных раздражителей приобретает особые воздействующие свойства, вызывая нарастание тревоги. Вокруг значимого раздражителя начинают концентрироваться целые группы стимулов, бывших ранее безразличными – тревожность (центральное состояние в рассматриваемом ряду)

– различные виды ограничительного поведения – ощущение неотвратимости надвигающейся катастрофы – тревожно-боязливое возбуждение как крайнее выражение тревоги. Вызываемая тревогой дезорганизация поведения достигает максимума, и возможность целенаправленной деятельности практически исчезает [16].

В зависимости от того, какое влияние оказывает состояние напряженности на эффективность деятельности, выделяют состояния операциональной напряженности, в основе которой преобладают процессуальные мотивы деятельности и эмоциональной напряженности, характеризующейся ярко выраженной эмоциональной окраской поведения. Операциональная напряженность оказывает положительное влияние на субъекта и сохраняет высокий уровень его работоспособности, эмоциональная отрицательная напряженность разрушает мотивационную структуру деятельности и снижает ее эффективность.

Классификация психологических барьеров, предложенная А. В. Антоновым, может быть применима к большинству видов деятельности, в том числе, как мы считаем, и к психокоррекционной. Исследователем выделяется две группы барьеров: 1) барьер неверия в собственные силы: барьер гиперсложности (переоценка объективной сложности задачи), боязнь авторитетов, мнения своих руководителей, укоренения различных запретов и «принципов невозможности»; 2) функционально-мыслительные барьеры: стереотипность мышления, барьер выбора и переноса знаний (при наличии глубоких знаний возникают трудности их применения в конкретной деятельности) [131].

Учитывая, что основной стратегией психологического воздействия является диалог, для нас представляет интерес классификация барьеров диалогического взаимодействия (препятствий, мешающих реализации диалогического отношения между партнерами и преград, затрудняющих повышение эффективности диалога), наличие и возникновение которых обусловлено характером диалогической ситуации, характером проблемы, свойствами и отношениями партнеров и инструментарием опосредования диалогического взаимодействия.

Барьеры диалогического взаимодействия подразделяются на несколько групп:

- 1) ситуативные барьеры: разделенность партнеров в пространстве;
- 2) контрсуггестивные: предубеждения, отсутствие мотивации, ряд негативных черт характера, отсутствие общественно значимых целей и т.п.;
- 3) тезаурусные: некультурность, низкий уровень интеллектуального развития, неясность осознания собственных целей, функций и роли;
- 4) интеракционные: неумение планировать и организовывать коллективное взаимодействие, отсутствие навыков социального контакта.

Наиболее тяжелыми для преодоления являются контрсуггестивные и тезаурусные барьеры [54, с.115].

Во многих исследованиях барьеры диалогического взаимодействия отождествляются с барьерами общения и трудностями общения (Е. В. Цуканова, В. Н. Куницына, А. А. Бодалев, Г. А. Ковалев, В. А. Лабунская, Е.И. Рогов и др) [18, 19, 75, 77, 146]. Работы данных исследователей опираются на идеи Б. Д. Парыгина о наличии психологического барьера, который понимается как устойчивая установка, психологической настрой личности, процессы, свойства, состояния человека, «которые консервируют скрытый эмоционально – интеллектуальный потенциал его активности». В такой трактовке указывается на внутренний источник трудностей общения – устойчивые личностные образования, которые при определенных обстоятельствах могут привести к трудностям в общении. Трудности общения – это жестко блокирующие межличностную коммуникацию психологические барьеры, возникающие при выпадении из общей структуры коммуникативного процесса того или иного структурного элемента [113].

Т. В. Эксакусто так же указывает на необходимость учета в данной проблеме личностного аспекта, который определяет индивидуально-избирательные отношения данной личности к действительности и предлагает рассматривать барьеры общения как явление субъективной природы, возникающее в объективно сложившейся ситуации, сигналом появления которого являются острые эмоциональные переживания, сопровождающиеся нервно-психическим напряжением и препятствующие процессу взаимодействия [198]. Исследователем отмечается, что данный аспект является определяющим в классификации барьеров В. Н. Мясищева, основанной на положениях психологии отношений:

1) барьеры отражения, возникающие в результате искаженного восприятия: себя (неадекватная самооценка), партнера (приписывание не присущих ему свойств, способностей); ситуации (неадекватная оценка значимости ситуации);

2) барьеры отношения, возникающие в результате неадекватного отношения: к себе (неудовлетворенность своим ролевым статусом); к партнеру (чувство антипатии, неприязни к партнеру); к ситуации (негативное отношение к ситуации);

3) барьеры обращения как специфической формы отношения: при формах обращения, которые ведут к кооперации, сотрудничеству (комплименты, похвала и т.п.); при формах обращения, ведущих к непродуктивному общению (повышенный тон голоса, невербальные средства, используемые в конфликтных ситуациях и т.п.)

В. А. Лабунская, Ю. А. Менджеринская, Е. Д. Бреус указывают на следующие причины трудностей в общении:

1) объективные, порожденные реальным взаимодействием и субъективные, имеющие отношение к различным аспектам функционирования личности или группы (динамические процессы в группе, культурно-психологические особенности ее членов);

2) первичные (природные условия жизни группы, история ее формирования и отношений с другими группами) и вторичные (порожденные различными психогенными и социогенными воздействиями);

3) осознаваемые, реально присутствующие в ситуации общения и неосознаваемые, субъективно не переживаемые личностью и группой; представленные в сознании личности, но реально несуществующие;

4) ситуативные или устойчивые;

5) межкультурные и культурно специфические;

6) общевозрастные и гендерные, половые;

7) индивидуально-психологические, личностные, социально-психологические;

8) когнитивно-эмоциональные (представления, мнения, стереотипы, установки, превалирующие эмоциональные состояния и т.д.), мотивационные и инструментальные (навыки общения, правила этикета, нормы, ритуалы, принятые в группе способы обращения и т.д.);

9) компоненты структуры общения (социально-перцептивные, коммуникативные, интерактивные);

10) вербальные и невербальные [77].

А. В. Морозов, рассматривая проблему барьеров общения, обращает внимание на наличие или отсутствие таких барьеров, как: информационно-дефицитарный барьер (механический обрыв информации, вследствие чего происходит искажение, неясность передалания информации, в силу чего искажается изложенная и переданная мысль); замещающее-искажающий барьер (придание иного значения передаваемым словам) [102].

В некоторых исследованиях данный феномен обозначен как смысловой барьер: Л. И. Божович (придание одному и том же понятию, суждению разного значения), Г. С. Фрумова (непринятие опасных слов, которые напоминают о каком-либо событии); Е. И. Рогов (несовпадение смыслов выказанного требования, просьбы, приказа для партнеров в общении, создающее препятствие для их взаимопонимания и взаимодействия и т.д.).

Характерным признаком любого смыслового барьера является невыполнение требования, что создает препятствия для взаимопонимания и взаимодействия партнеров по общению. Смысловой барьер определяется как взаимонепонимание между людьми, являющееся следствием того, что одно и то же явление имеет для них разный смысл. Смысловые барьеры связаны с отвержением или неправильной интерпретацией другого как носителя определенных смыслов, ценностей, мотивов дея-

тельности, отношения к ситуации взаимодействия, себе и другому как партнеру совместной деятельности.

Возникновение барьера непонимания может быть связано как с психологическими причинами, так и с причинами иного порядка:

- фонематическое непонимание (из-за погрешностей в самом канале передачи информации вследствие общения на разных языках, существенных дефектов речи и дикции, искаженного грамматического строя речи, невыразительности речи). Влияние этого барьера отмечается в ходе психокоррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, так как в большинстве случаев у детей с различными отклонениями в развитии наблюдается нарушение речевого развития.

- семантический барьер непонимания (связан с различиями в системах значений (тезаурусах) участников общения – проблема жаргонов и сленгов). В рамках любой культуры есть множество микрокультур, каждая из которых создает свое «поле значений», характеризуется своим пониманием различных понятий, явлений, ими выражаемых;

- стилистический барьер возникает при несоответствии стиля речи коммуникатора и ситуации общения или стиля речи и актуального психологического состояния реципиента (например, дети не воспримут интересный рассказ из-за сухой, эмоционально ненасыщенной или наукообразной речи взрослого);

- логический барьер непонимания возникает в случаях, когда логика рассуждения, предлагаемая коммуникатором либо слишком сложна для восприятия реципиента, либо кажется ему неверной, противоречащей присущей ему манере доказательства.

Барьеры общения являются, по мнению А.В. Морозова, чисто психологическим феноменом, возникающим в ходе общения коммуникатора и реципиента: возникшее чувство неприязни, недоверия к самому коммуникатору, которое распространяется не передаваемую информацию; эффективное и неэффективное слушание. Значительно большая возможность искажения связана с эмоциональными барьерами, так как слова имеет первичное (буквальное) и вторичное (эмоциональное) значение: люди, получив какую-либо информацию более заняты своими чувствами, предположениями, чем реальными факторами [102].

Учитывая специфику психокоррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, в понятие коммуникативного барьера входит не столько психологическое препятствие различного происхождения, которое реципиент устанавливает на пути нежелательной, утомительной или опасной информации (Битянова М. Р.), сколько ситуация, когда информация передается одним ребенком другому, взрослым – ребенку или ребенком – взрослому в сложной и непривычной для принимаемого форме, то есть,

когда наличие барьера нельзя считать психологически оправданным. Сообщение в целом может быть интересным принимающему информацию (или, по крайней мере, нейтральным), но существуют какие-либо препятствия, которые мешают адекватному восприятию информации [153]. К таким препятствиям могут быть отнесены как особенности развития ребенка (недоразвитие речевого восприятия, интеллектуальные и иные особенности), так и особенности ситуации – не только внешние по отношению к субъекту обстоятельства, но и внутренние детерминанты – природно-биологические причины, особенности мотивации, чувства, опыт и др.

Осуществление психокоррекционной работы с детьми предполагает наличие способности преодолевать барьеры, решать затруднения, возникающие в процессе данного вида профессиональной деятельности. Способность преодолевать барьеры является составной частью готовности к психокоррекционной деятельности и определяется как мобилизация своих возможностей (знаний, умений, личностного потенциала) для преодоления барьеров при совершении целенаправленных действий в процессе психокоррекционной работы с детьми.

Это обусловлено тем, что готовность к психокоррекционной работе с детьми связана с готовностью к деятельности в напряженных ситуациях, которые характеризуются возникновением или наличием более или менее сложной для субъекта обстановки, активностью мотивов личности, нарушением соответствия между требованиями деятельности и профессиональными возможностями человека. Ряд авторов указывают, что напряженные ситуации характеризует возникновение достаточно сложной для субъекта задачи и «трудного» психического состояния [7, 41].

Таковыми напряженными ситуациями в психокоррекционной работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, являются следующие:

- ситуации, основанные на необходимости выбрать нужную систему знаний из имеющихся у студента – именно ту систему, которая обеспечит разрешение возникшей проблемной ситуации (ситуации либо с избыточной информацией, требующие сознательного отбора нужной части этой информации, либо требующие для решения задачи привлечения знаний из других наук и умения оперировать этими знаниями). В данных ситуациях могут возникнуть барьеры психической напряженности, барьер выбора и переноса знаний;

- ситуации неопределенности (возможность появления или не появления стимула), например, неожиданное посещение занятия, проводимого студентом комиссией, может привести к эмоциональным барьерам: барьеру неверия в собственные силы, барьеру психической напряженности, барьеру страха в общении с ребенком;

– ситуации с усложненными условиями психокоррекционной деятельности, к которым можно отнести недостаточное обеспечение, необходимое для проведения занятий; наличие отклонения в развитии ребенка, требующее создания особой предметно-пространственной среды (наличие слуховых аппаратов, индивидуальных табличек и т.п.). Данные ситуации также приводят к коммуникативным барьерам и барьерам напряженного психического состояния;

- ситуации, требующие импровизации при возникновении нестандартных условий, при которых происходит замедление или остановка деятельности, возникает кризисная ситуация напряженности в поведении студента, сопровождающаяся активным творческим поиском способов выхода из нее (например, отказ ребенка от взаимодействия может способствовать перерастанию напряженной ситуации в состояние фрустрации или стресса);

- ситуации, связанные с прогнозированием средств достижения целей, изменений, трудностей, результатов психокоррекционной работы (отсутствие уверенности в правильности прогноза по достижению целей и результатов психокоррекционной работы приводит к возникновению эмоциональных и смысловых барьеров);

- ситуации критического анализа и оценки результатов своей деятельности, связанные с трудностями осмысления своего опыта приводит к барьерам психической напряженности, проявляющимся в тревоге, страхе студента за оценку своей деятельности.

В данном аспекте готовность определяется как активное состояние личности, отражающее возможные требования этих ситуаций и выступающее как регулятор целесообразного поведения, обеспечивающий результативность и качество выполнения деятельности, адекватность ее значимости и сложности [99, 121]. Способность к преодолению барьеров предполагает наличие установки к противодействию возникающим в процессе выполнения действий препятствиям. В то же время, установка как психологическая категория – это состояние готовности личности действовать в той или иной ситуации определенным образом; настроенность психики на преодоление трудностей деятельности; целостная направленность в определенном направлении на определенную активность; способность к выполнению определенной профессиональной деятельности [176, 197].

В ситуациях психокоррекционной работы с детьми поведение личности студента, обладающей способностью к преодолению барьеров, в целом осуществляется по следующей схеме: задача – актуализируемый ею мотив – осуществление действий, ведущих к реализации этого мотива – осознание трудностей – негативная эмоциональная реакция – поиск способов преодоления трудностей – снижение силы отрицательных эмоций – улучшение функционирования. В данном случае психика человека бес-

препятственно включает имеющуюся у индивида систему личностной психологической защиты, что способствует наилучшей адаптации личности к процессу переживания напряженных ситуаций, приводит к снижению интенсивности отрицательных эмоций, к более оптимистичному восприятию действительности. Это приводит к конструктивным способам преодоления барьеров, которые выражаются в трансформации смысловых структур личности и ее профессиональной самоактуализации.

Способ преодоления барьеров в виде конструктивной активности личности, направленной на разрешение проблемы, называется поведением преодоления (копинг) или совладающим поведением и характеризуется эмоциональной и рациональной регуляцией человеком своего поведения с целью оптимального взаимодействия с жизненными обстоятельствами или их преобразованиями в соответствии со своими намерениями. К активным стратегиям относятся: овладение ситуацией путем ее преобразования и преодоление эмоционального дистресса путем изменения собственного отношения к ситуации (П. Торнтон) [49, 133].

Для личности, неспособной преодолеть барьеры, характерны переживания, связанные с переоцениваем возможной неудачи и недооцениванием возможности удовлетворения потребности; возрастание силы негативных эмоций, ухудшение функционирования; общая несбалансированность психофизиологической организации. Это вызывает ослабление конструктивных тенденций в психике человека, разумное планирование деятельности теряет свое значение или исчезает совсем: деструктивная, пассивная и аффективно-агрессивная стратегии. Деструктивная или пассивная стратегия проявляется в психологической защите, отказе от продуктивного разрешения критических ситуаций, каких-либо попыток устранить обусловленные ситуацией трудности, снятии эмоционального напряжения и сохранении мнимой целостности личностной структуры. При реализации аффективно-агрессивной стратегии отсутствует гибкость, что затрудняет поиски положительных вариантов преодоления барьеров.

При формировании теоретического компонента готовности на разных этапах могут возникать психолого-познавательные (когнитивные) барьеры – трудности в связи с освоением и использованием имеющихся знаний.

При формировании практических умений могут возникнуть барьеры – препятствия, блокирующие актуализацию формирующихся умений, которые не дают возможность отработать предметные действия для их усвоения и дальнейшего осуществления (барьеры деятельности, структурной единицей которой являются действия – конативные барьеры). Несформированность профессионально значимых личностных качеств приводит к появлению барьеров личностного уровня, проявляющихся в барьерах психической напряженности (эмоциональные барьеры).

ры) и барьерах общения, которое выступает ведущим компонентом психокоррекционной работы.

Существуют закономерные связи между профессионально значимыми качествами личности и состояниями: высокий уровень развития профессиональных личностных качеств уменьшает интенсивность отрицательно окрашенных эмоциональных состояний и обуславливает актуализацию положительных психических состояний в психокоррекционной деятельности. Фактором, влияющим на возникновение вышеуказанных барьеров, является процесс профессиональной подготовки в вузе. Решающее значение имеют содержание обучения, методы и средства, используемые педагогом в процессе формирования готовности к психокоррекционной работе с детьми.

Барьеры специального психолога могут проявляться на личностном (субъективные, обусловленные особенностями личности студента) и деятельностином (объективные барьеры, обусловленные этапами и ситуациями психокоррекционной деятельности, сложной структурой дефекта) уровне. На личностном уровне барьерами могут выступать замкнутость, застенчивость, тревожность, повышенная впечатлительность, агрессивность, настороженность, неуверенность, ригидность, конформность, слабости, пассивность, неадекватная самооценка, особенности восприятия и т.д. Б. Д. Парыгин к личностным барьерам относит любое психическое состояние человека, не отвечающее требованиям ситуации, если оно проистекает из особенностей характера этого человека [77, 113].

Барьеры деятельностиного уровня рассмотрены нами в соответствии с позициями системно-динамической модели деятельности (Р.Х. Шакуров), согласно которым, каждый этап деятельности обусловлен влиянием барьеров, которые обуславливают содержание деятельности и смену ее фаз. Нами была предпринята попытка аналогичным образом рассмотреть психокоррекционную работу, барьеры, обуславливающие содержание деятельности и смену ее фаз и дополнительные барьеры, возникающие на каждой фазе, обусловленные спецификой психокоррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии и сформированностью компонентов готовности (см. таблицу 3).

Барьеры могут иметь место на всех этапах психокоррекционной деятельности, входя в состав каждого структурного компонента и выступая в качестве «динамизирующего фактора»: на этапе планирования – ценностные барьеры: неудовлетворенность существующим положением, эмоциональный дискомфорт, тревога из-за отсутствия или нехватки информации о возможностях доступа. На этом этапе в качестве сопровождающих психокоррекционную работу могут выступить барьер не верия в собственные силы (барьер гиперсложности – переоценки объек-

Таблица 3.

Модель деятельности по преодолению барьеров, возникающих в процессе психокоррекционной работы с детьми

Динамика структуры деятельности	Этапы психокоррекции деятельности	Барьеры, обуславливающие содержание деятельности и ее фазы	Барьеры, сопряженные с психокоррекционной работой	Деятельность по преодолению барьеров	Результат фазы психокоррекционной деятельности
1	2	3	4	5	6
1. Ориентировочная фаза	Этап планирования	Ценностно-информационный барьер: первичный выполняет функцию актуализации потребности вторичный актуализирует и диалогизирует операционные системы.	Барьер неверия в собственные силы (барьер гиперсомности – объективной сложности задачи); функциональный барьер и переноса знаний, возникающий в ситуации необходимости выбора нужной системы знаний из имеющихся у студента или преподавателя знания из других наук и умение оперировать этими знаниями (теоретический и практический компоненты).	Анализ и оценка ситуации: какие барьеры могут возникнуть в процессе работы, исходя из наличия и сложной структуры дефекта ребенка – субъекта психокоррекционному взаимодействию, готовности студента к осуществлению психокоррекционной работы, знание теории, технологий психокоррекционной коррекции, личностная готовность к взаимодействию с детьми, имеющими отклонения в развитии.	Выявление информационно-ценностной модели (фиксация потребности на реальных ценностях, контуры предварительной цели).

Динамическая структура деятельности	Этапы психокоррекционной деятельности	Барьеры, обуславливающие содержание деятельности и связь ее фаз	Барьеры, сопровождающие психокоррекционную работу с детьми	Деятельность по преодолению барьеров	Результат фазы психокоррекционной деятельности
1	2	3	4	5	6
2. Программирование	2	3	4	5	6
3. Реализация программы	Этап реализации психокоррекционной программы	Предметно-преобразовательный барьер, для преодоления которого необходимы: - совокупность знаний, необходимых для	Психолого-познавательные барьеры, контактные, барьеры общения, коммуникативные, смысловые, эмоциональные и личностные барьеры,	- актуализация имеющихся знаний; изучение литературы по проблеме, - регуляция состава и структуры выполняемых действий;	Решение намеченных в программе задач; интеграция, внутреннее согласование смысловой сферы, устранение внутриличностных противоречий;

Динамическая структура деятельности	Этапы психокоррекционной деятельности	Барьеры, обуславливающие содержание деятельности и смену ее фаз	Барьеры, способствующие психокоррекционную работу	Деятельность по преодолению барьеров	Результат фазы психокоррекционной деятельности
1	2	3	4	5	6
	<p>познавания действий и умений их решать;</p> <p>- умения и навыки выполнения действий (творческий компонент готовности)</p>	<p>Барьер распознавания (предлагаемое) несоответствие результата деятельности заданым программам требованиям, обуславливающим возможностями и миром осуществления действий)</p> <p>Контроль за преемственностью и полнотой выполнений операций, входящих в состав действий</p>	<p>Обуславливающие ситуации психокоррекционной деятельности и состояниями личности студента и ребенка</p>	<p>- анализ, оценка и коррекция тех личностных качеств и психических состояний, которые вызывают эмоциональные барьеры и барьеры общения</p>	<p>восстановление нарушенного равновесия и обретение личностной профессиональной устойчивости</p>
4. фаза контрольно-корректирующих действий (Д. Б. Эльконин)	<p>Завершающий и обобщающий этап</p>	<p>Барьер распознавания (предлагаемое) несоответствие результата деятельности заданым программам требованиям, обуславливающим возможностями и миром осуществления действий)</p> <p>Контроль за преемственностью и полнотой выполнений операций, входящих в состав действий</p>	<p>Комплексные (барьеры, связанные с деформированностью рефлексивных умений и ситуациями, связанными с трудностями осмысления своего опыта) и эмоциональные барьеры (барьер психической напряженности, связанной с тревогой студента за оценку своей деятельности)</p>	<p>- анализ ошибок собственного поведения,</p> <p>- обобщение полученных знаний и опыта проблем, возможных вносимых изменений и корреляций в соответствии с ситуациями и ситуациями деятельности,</p> <p>- поиск новых подходов, направленных на эффективное выполнение деятельности и преодоление барьеров.</p>	<p>Результаты деятельности:</p> <p>- позитивные: получение доступа к желаемым личностям, полное или частичное удовлетворение цели, чувство удовлетворения, приобретение новых знаний, умений, повышение самооценки и т.д.;</p> <p>- негативные: результаты неудовлетворенности, фрустраций и т.д.</p>

тивной сложности задачи) и эмоциональные барьеры, проявляющиеся в состояниях психической напряженности.

На организационном этапе под влиянием структурно-информационного барьера мобилизуются личностные и профессиональные ресурсы студента – актуализируются знания, умения, регулируются состав и структура выполняемых действий. На этом этапе могут возникнуть барьеры, обусловленные уровнем теоретической, практической и личностной готовности: психолого-познавательные (когнитивные), конативные, эмоциональные барьеры.

На этапе реализации психокоррекционной программы, запускаемом предметно-преобразовательным барьером, сопутствующими выступают психолого-познавательные, конативные, барьеры общения и эмоциональные барьеры. На данном этапе происходит построение взаимодействия с ребенком, имеющим отклонения в развитии. Решающую роль в построении эффективного взаимодействия играет сложная структура дефекта ребенка, взаимосвязь первичного и вторичного отклонения, иерархия вторичных отклонений, обуславливающих появление различных барьеров. Наибольшее количество барьеров возникает в работе с детьми, имеющими нарушения слуха, тяжелые нарушения речи: нарушение средств коммуникации вызывает барьеры общения; ведущим является фонематический барьер непонимания, обусловленный дефектами речи детей, искаженным грамматическим строем речи и т.д. Структура слухового дефекта обуславливает возникновение смыслового (придание одному и тому же понятию, суждению разного значения), стилистического (несоответствие речи коммуникатора и ситуации общения; стиля речи студента и актуального психологического состояния ребенка) и логического барьеров (логика рассуждений студента слишком сложна для восприятия ребенка).

Как следствие, у студента с низкой мотивацией или несформированными профессионально значимыми личностными качествами могут возникнуть эмоциональные, контрсуггестивные и интеракционные барьеры, проявляющиеся в неумении организовать психокоррекционное взаимодействие. В работе с детьми, имеющими нарушения интеллекта, ведущим выступает логический барьер непонимания. В работе с детьми, имеющими нарушения зрения, возникают барьеры отражения, возникающие в результате искаженного восприятия партнеров по общению. Затрудненное общение, обусловленное снижением способности к приему, хранению и использованию информации, трудностями словесного опосредования, которые являются общими закономерностями для всех типов отклоняющегося развития, приводит к возникновению напряженных ситуаций в психокоррекционной работе с детьми и продуцирует у студента барьеры разного уровня.

На завершающем и обобщающем этапе происходит контроль и оценка выполненной деятельности, связанные с предполагаемым несоответ-

ствием результата деятельности заданным в программе требованиям (барьер рассогласования). Данный этап может сопровождаться когнитивными барьерами, обусловленными, в частности, несформированностью рефлексивных умений объективного анализа своих действий, деятельности с точки зрения ее соответствия цели и эмоциональными и личностными барьерами при негативном результате деятельности.

Таким образом, психологические барьеры возникают в психокоррекционной работе с детьми и выполняют различные функции:

1) позитивную: стимулирующую, индикаторную (привлечение внимание);
2) сдерживающую (в случае отсутствия условий для преодоления затруднений или наличия неудовлетворенности собой);

3) деструктивную (остановка, распад деятельности), обеспечивающую повышение активности и эффективное выполнение деятельности или доминирование состояния психической напряженности, приводящее к распаду деятельности.

В процессе формирования готовности специальных психологов к психокоррекционной работе с детьми барьеры выполняют функцию развития, создающую предпосылки для восстановления нарушенного равновесия, снижения напряженности, обретения устойчивости. Преодоление психологических барьеров выступает механизмом детерминации перехода внешнего во внутреннее – от условий образовательной среды к личностной самореализации студентов. Преодолевая различные барьеры, студенты переходят на новый уровень профессионального развития. Результатом преодоления барьеров является одно из психологических новообразований студенческого возраста – осознанное стремление к самореализации в психокоррекционной деятельности, обусловленное высоким уровнем активности и прогрессом динамических свойств психофизических функций.

2.2. Исследование барьеров в процессе формирования готовности студентов к психокоррекционной работе с детьми

Как было отмечено выше, осуществление психокоррекционной работы с детьми предполагает наличие способности преодолевать барьеры, решать затруднения, возникающие в процессе данного вида профессиональной деятельности. Способность преодолевать барьеры является составной частью готовности к психокоррекционной деятельности и определяется как мобилизация своих возможностей (знаний, умений, личностного потенциала) для преодоления барьеров при совершении целенаправленных действий в процессе психокоррекционной работы с детьми.

Судить о наличии и уровне способности преодолевать барьеры мы предлагаем по следующим критериям и показателям:

теоретический критерий: состояние и степень сформированности теоретических знаний, способность преодолевать психолого-познавательные барьеры;

практический критерий: состояние и степень сформированности практических умений осуществления психокоррекционной работы с детьми, способность преодолевать конативные барьеры;

личностный критерий: состояние и степень сформированности профессионально важных качеств личности, мотивации учебной деятельности, саморегуляции психических состояний, способность преодолевать барьеры личностного уровня (барьеры общения и эмоциональные барьеры);

Оценка по вышеуказанным критериям позволяет дифференцировать респондентов по следующим уровням:

репродуктивный (низкий) уровень предполагает выполнение заданной деятельности в соответствии с устоявшимися способами и предписаниями, студент не способен самостоятельно справиться с критическими ситуациями, возникающими в процессе выполнения психокоррекционной работы с детьми;

продуктивный (средний) уровень – студент вносит в деятельность индивидуально-своеобразные изменения, направленные на саморегуляцию собственного эмоционального состояния, процесса профессионального взаимодействия с ребенком. Формируется индивидуальный стиль психокоррекционной деятельности, который в значительной степени оптимизирует ее выполнение;

Креативный (творческий, высокий) уровень – содержанием этого уровня становится профессиональная самоактуализация – стремление личности студента к более полному выявлению и развитию своих потенциальных возможностей, способность мобилизации своих знаний, умений, личностного потенциала для преодоления барьеров, возникающих в процессе формирования готовности к психокоррекционной работе с детьми.

Более подробно критерии и показатели определения уровней способности преодоления барьеров представлены в приложении 2.

В соответствии с указанными критериями и показателями нами был разработан комплекс психодиагностических методик, представленный тремя блоками.

Первый блок методик направлен на выявление уровня знаний, несформированность которых может выступать фактором, детерминирующим появление психолого-познавательных барьеров в процессе психокоррекционной работы с детьми.

Второй блок методик позволяет выявить уровень сформированности практических умений осуществления психокоррекционной деятельности. С этой целью исследовались коммуникативные, организаторские, аналитические, проектировочные, прогностические умения, а также когнитивные барьеры, возникающие в результате их несформированности.

Третий блок методик был направлен на изучение мотивации студентов к учебной деятельности, сформированности профессионально личностных качеств и наличия психических состояний, продуцирующих возникновение барьеров личностного уровня; стратегий психологической защиты, способствующих или препятствующих конструктивному способу преодоления барьеров.

Для определения уровней сформированности способности преодолевать барьеры психокоррекционной деятельности был подобран соответствующий диагностический инструментарий, представленный в приложении 3.

Выявить уровень сформированности у студентов знаний теории психокоррекционной работы с детьми позволил текущий контроль знаний, который соотносился с экспертным мнением преподавателей и анализом академической успеваемости каждого студента.

Помимо этого, полученные данные сопоставлялись с ответами студентов на вопросы специально разработанной анкеты 1 (приложение 3), включающей серии вопросов, направленных на изучение самооценки студентами знаний теории психологической коррекции отклоняющегося развития, степени осознания различия между коррекцией нормального развития и коррекцией аномального развития, которая при каждом варианте отклоняющегося развития будет иметь дифференцированную цель, задачи и методы психологической коррекции. Здесь же предлагалось отметить те категории детей, с которыми студенты могут осуществлять психокоррекционную работу и трудности, которые возникают при работе с каждой категорией детей, обусловленные структурой дефекта, соотношением первичного и вторичного дефекта, иерархией вторичных отклонений.

Разработанная нами анкета 2 предполагает оценку сформированности у студентов психокоррекционных умений, представленных единством аналитических, организаторских, коммуникативных, проектировочных, прогностических, рефлексивных умений (приложение 3). Оценка сформированности умений проводилась с использованием метода экспертных оценок, который включает в себя ряд других исследовательских методов: наблюдение, анкетирование, анализ результатов деятельности и т.д. В анкете представлено семь групп умений, каждая из которых отражает содержательную характеристику тех или иных умений (аналитических, коммуникативных и др.). Каждый вид умений оценивался по четырехбалльной шкале: 0 – минимальная вы-

раженность умения, 4 – максимальная выраженность. Диагностика осуществлялась экспертами (психологи, педагоги-дефектологи, руководители практик) и самими студентами на психологической практике в процессе проведения студентами психокоррекционной работы с детьми. Суммарные результаты соотносились с уровнями сформированности психокоррекционных умений: менее 24 баллов – низкий уровень; 25-48 – средний, 49-72 – высокий.

С целью выявления уровня сформированности коммуникативных и организаторских умений нами была также использована методика КОС-2 [145].

Кроме этого, на практике экспертам предлагалось оценить сформированность готовности студентов к психокоррекционной работе с детьми по всем компонентам (теоретическому, практическому, личностному) в соответствии с этапами психокоррекционной деятельности (приложение 3). Такой же вариант анкеты предлагался студентам для самооценки. Оценка результатов проводилась путем подсчета количества полученных баллов: 20 – 24 – высокий уровень готовности, 0-4 – низкий уровень готовности. По полученным данным изучалась разница между внешним (наблюдение с последующей экспертной оценкой) и внутренним (самооценка) оцениванием одного и того же критерия.

Для выявления определенных профессионально важных личностных качеств, которые могут способствовать возникновению барьеров личностного уровня и психических состояний, которые могут выступать барьерами и влиять на продуктивность выполнения студентами психокоррекционной работы с детьми, использовался комплекс методик третьего блока.

Выполнение деятельности сопровождается определенными психическими состояниями, которые обуславливаются не только особенностями ситуаций, но и особенностями личности, ее мотивацией и т.д. В процессе деятельности мотивы «наполняются» эмоционально, сопрягаются с интенсивными эмоциональными переживаниями, играющими особую роль в состоянии психической напряженности.

В связи с этим, первой методикой этого блока является «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» (А.А. Реан, В.А. Якунин). В методике представлено 16 мотивов, которые условно можно разделить на три группы: приобретение знаний (стремление приобрести глубокие и прочные знания), овладение профессией (стремление стать высококвалифицированным специалистом), получение диплома (стремление получить диплом при формальном усвоении знаний, преобладание внешних по отношению к учебной деятельности мотивов: стремление получать стипендию, избежать осуждения и наказания, ориентация на ро-

дителей и сокурсников и т.д.). Преобладание мотивов первых двух групп свидетельствует о положительной мотивации к учебной деятельности, что сказывается на успешности выполнения студентами психокоррекционной работы с детьми. Студентам предлагалось оценить по 7-мибалльной шкале приведенные в списке мотивы деятельности по их значимости: 1 балл – минимальная значимость мотива, 7 – максимальная [48].

Эмпатия является одним из ведущих качеств личности будущего специального психолога. Для выявления уровня эмпатии нами была использован опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиен, Н. Эпштейн). Опросник состоит из 33 предложений-утверждений, прочитав которые, студент выражает свое согласие или несогласие с каждым из них. Далее ответы сопоставляются с ключом; полученное общее количество совпадений (сумму баллов) сравнивают с таблицей, отражающей уровень эмпатических тенденций: от очень низкого до высокого. Причем, следует отметить, что уровень эмпатических тенденций в среднем выше у женщин. Это обуславливает разность в интерпретации полученных данных и отношении респондентов к тому или иному уровню эмпатии [110].

Поскольку эмпатия неразрывно связана с коммуникативной толерантностью, выступая составным элементом этого сложного феномена, следующим этапом нашего исследования являлась диагностика уровня коммуникативной толерантности В.В. Бойко.

Исследователем выделяются следующие уровни толерантности:

1) уровень ситуативной коммуникативной толерантности фиксируется в отношениях данной личности к конкретному человеку;

2) уровень типологической коммуникативной толерантности выявляется в отношениях человека к собирательным типам личностей или группам людей, например, к представителям конкретной нации, социального слоя, профессии;

3) уровень профессиональной толерантности проявляется в отношениях к собирательным типам людей, с которыми приходится иметь дело по роду деятельности;

4) уровень общей коммуникативной толерантности – в нем просматриваются тенденции отношения к людям в целом, тенденции, обусловленные жизненным опытом, установками, свойствами характера, нравственными принципами, состоянием психического здоровья человека. Общая коммуникативная толерантность в значительной мере предопределяет прочие ее формы – ситуативную, типологическую, профессиональную.

Студентам предлагалось оценить себя в предложенных несложных ситуациях взаимодействия с другими людьми, выразив верность суждения от 0 баллов – совсем неверно до 3 баллов – верно в высшей степени. Оценивается девять признаков, каждый из которых содержит

по пять показателей: 1) способность принимать индивидуальность других людей; 2) наличие и степень выраженности тенденции оценивать людей, исходя из собственного «Я»; 3) категоричность или консервативность оценок в адрес окружающих; 4) умение скрывать или сглаживать неприятные впечатления при столкновении с некоммуникабельными качествами людей; 5) склонность перевоспитывать партнера; 6) склонность подгонять партнеров под себя; 7) умение прощать другому ошибки, непреднамеренные причиненные неприятности; 8) терпение к психическому или физическому дискомфорту окружающих; 9) адаптивные способности во взаимодействии с людьми. Подсчет баллов осуществляется как по каждому признаку в отдельности, так и по всем признакам. На основе суммы баллов, полученной по всем девяти признакам, определяется уровень коммуникативной толерантности: 0-15 баллов – очень высокий уровень, 128-135 – очень низкий [178].

Существуют закономерные связи между профессионально важными качествами личности и психическими состояниями положительной и отрицательной модальности. Такие состояния, как тревожность, агрессивность, ригидность, фрустрация могут выступать личностными барьерами в психокоррекционной работе с детьми. С целью выявления наличия данных состояний у студентов нами была использована методика самооценки психических состояний (по Г. Айзенку). Методика состоит из 40 утверждений, описывающих различные психические состояния. По каждой группе вопросов подсчитывается сумма баллов и оценивается выраженность того или иного состояния: 0-7 – низкий уровень, 15-20 – высокий уровень выраженности данного психического состояния [111].

Для определения личностных черт, которые могут способствовать или препятствовать возникновению барьеров, а также выявления группы состояний, возможных потенциально выступать в виде барьеров (тревожность, фрустрированность, ригидность и т.д.) и подтверждения надежности результатов, полученных при самооценке психических состояний по предыдущей методике, использовался многофакторный личностный опросник Р. Кетелла (16 PF – опросник). Опросник предназначен для измерения шестнадцати факторов личности и дает многогранную информацию о личностных чертах, среди которых нас наиболее интересуют следующие: замкнутость – общительность, что влияет на процесс построения взаимодействия с детьми; интеллект, эмоциональная устойчивость – неустойчивость, что особо значимо для нашего исследования, т.к. устойчивость выступает ведущей характеристикой личности специального психолога; практичность – богатое воображение, самоуверенность – тревожность, импульсивность – высокий самоконтроль, нефрустрированность – фрустрированность, ригидность – гибкость, адекватность самооценки, что сказывается на быстроте

принятия решения в сложных ситуациях психокоррекционной работы с детьми. В целом, опросник позволяет изучить следующие факторы: интеллектуальные, эмоционально-волевые и коммуникативные [14].

Учитывая, что стратегией психологического воздействия в психокоррекционной работе с детьми является развивающая стратегия, психологическим условием которой является диалог, центральным и определяющим моментом психокоррекционной работы выступает общение психолога с ребенком. Для выявления эмоциональных барьеров в общении была использована методика В.В. Бойко, состоящая из 25 вопросов, позволяющих распределить ответы респондентов на пять групп «помех» в установлении эмоциональных контактов: неумение управлять эмоциями, дозировать их; неадекватное проявление эмоций; негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций; доминирование негативных эмоций; нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе. Чем выше суммарный балл, набранный студентом, тем очевиднее выраженность эмоциональных барьеров в общении. Минимальное количество – 5 баллов – свидетельствует об отсутствии эмоциональных барьеров в общении; 13 и более – подверженность дезорганизующим реакциям или состояниям, которые явно мешают устанавливать контакты с другими людьми [146].

Поскольку в научно-методической литературе на данный момент не существует методики, позволяющей выявить барьеры, возникающие у студентов в процессе формирования готовности к психокоррекционной работе с детьми, нами была разработана анкета (приложение 3), основанная на теоретическом анализе литературы по проблеме и данных анкетирования и интервью с психологами и педагогами-дефектологами специальных образовательных учреждений.

Нами задавались следующие вопросы: какие трудности возникают в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии? Выделите барьеры, которые возникают в психокоррекционной работе с детьми у студентов – будущих специальных психологов. В чем, на Ваш взгляд, причина этих затруднений? На основе полученных данных нами было выделено три группы барьеров, которые могут возникать у студентов в психокоррекционной работе с детьми: психолого-познавательные барьеры, обусловленные низким уровнем сформированности теоретических знаний; когнитивные барьеры, обусловленные недостаточным уровнем сформированности психокоррекционных умений; барьеры личностного уровня: эмоциональные барьеры и барьеры общения.

Оценка наличия барьеров той или иной группы проводилась экспертами на основе метода наблюдения с последующей оценкой степени выраженности барьеров, возникающих у студентов в психокоррекционной работе с детьми. Оценка проводилась как по каждой группе в отдельнос-

ти, так и по всем показателям в целом, так как в зависимости от уровня сформированности компонентов, входящих в структуру готовности к психокоррекционной работе с детьми (теоретический, практический и личностный компонент готовности), появление этих групп барьеров у студентов может варьироваться. Оценка проводилась по 3-х-бальной шкале: 0 баллов – нет затруднений; 3 –значительно выраженные барьеры. Минимальная выраженность барьеров – 0-25 баллов, 25-50 – средняя степень выраженности, максимальная выраженность барьеров – 51-75 баллов. Аналогичный вариант анкеты предлагался студентам с целью выявления у них способности осознать наличие барьеров того или иного уровня, что является предпосылкой успешного преодоления барьера в аналогичной ситуации психокоррекционного взаимодействия.

В заключении нами была проведена «Методика диагностики доминирующей стратегии психологической защиты в общении» В.В. Бойко [146]. Как мы отмечали в предыдущем параграфе главы, существует два способа преодоления барьеров: конструктивные способы, которые выражаются в трансформации смысловых структур личности и ее профессиональной самоактуализации, и деструктивные способы, проявляющиеся в неадекватной психологической защите, отказе от продуктивного разрешения критических ситуаций или же проявлении агрессивных тенденций в поведении. Адекватность выбора стратегий поведения в критических ситуациях определяется действием защитных механизмов, адаптивными возможностями личности, особенностями восприятия и оценки ею значимой для нее ситуации, реальной ситуацией.

Л.И. Анцыферова предлагает следующую классификацию стратегий совладения:

1. Конструктивные или активные стратегии, если человек считает ситуацию подконтрольной себе.

2. Неконструктивные или пассивные, если ситуация неустранима, с точки зрения человека, и он не может ее устранить.

3. Самопоражающие стратегии, к которым человек прибегает, если в безвыходной ситуации он не может или не хочет воспользоваться психологическими приемами самосохранения [8].

Учитывая, что все психокоррекционные воздействия осуществляются в процессе общения с ребенком, для нашей работы интересна классификация доминирующей стратегии психологической защиты в общении В.В. Бойко. Исследователем выделяются следующие стратегии:

Миролюбие – психологическая стратегия защиты субъективной реальности личности, в которой ведущую роль играют интеллект и характер. Интеллект погашает или нейтрализует энергию эмоций в тех случаях, когда возникает угроза для «Я» личности. Миролюбие предполагает

партнерство и сотрудничество, умение идти на компромиссы, делать уступки и быть податливым, готовность жертвовать некоторыми своими интересами во имя главного – сохранения достоинства. Миролюбие способствует конструктивному выходу из ситуации барьера.

Избегание – психологическая стратегия защиты субъективной реальности, основанная на экономии интеллектуальных эмоциональных ресурсов. Индивид привычно обходит или покидает зоны конфликтов и напряжений, когда его «Я» подвергается атакам. При этом он в открытую не растрчивает энергию эмоций и минимально напрягает интеллект. Избегание носит психогенный характер, если оно обусловлено природными особенностями индивида. Избегание соответствует пассивной стратегии выхода из барьера.

Агрессия – психологическая стратегия защиты субъективной реальности личности, действующая на основе инстинкта. С увеличением угрозы для субъективной реальности личности ее агрессия возрастает. Личность и инстинкт агрессии вполне совместимы, а интеллект выполняет при этом роль «передаточного звена» – с его помощью агрессия «нагнетается». Интеллект работает в режиме трансформатора, усиливая агрессию за счет придаваемого ей смысла. Агрессия приводит к деструктивным способам решения затруднений, возникающих в процессе психокоррекционной работы с детьми.

Студентам предлагается 24 ситуации и ответы на эти ситуации, отражающие каждую стратегию психологической защиты: «а» — миролюбие, «б» — избегание, «в» — агрессия. Для определения присущей стратегии психологической защиты в общении подсчитывается сумма ответов каждого типа: чем больше ответов того или иного типа, тем отчетливее выражена соответствующая стратегия; если их количество примерно одинаковое, значит, в контакте с партнерами активно используются разные формы защиты своей субъективной реальности.

Данные, полученные в результате проведения вышеуказанных методик, коррелировались между собой с целью выявления факторов, детерминирующих возникновение барьеров.

Статистический анализ и обработка результатов исследования осуществлялись с помощью компьютерных программ «Microsoft Excel XP» и SPSS V12.

Первичные данные обработаны с применением методов описательной статистики: вычислены выборочные средние значения, выборочные дисперсии и стандартные отклонения. Для осуществления точной количественной оценки степени согласованности изменений (варьирования) двух и более признаков использовался корреляционный анализ, который проведен с применением коэффициента К. Пирсона, построена корреляционная матрица, выбраны достоверно значимые корреляции.

Отмечено, что между возникновением барьеров и компонентами готовности к психокоррекционной работе с детьми обнаружено значительное количество корреляционных связей (прямых и обратных).

Отрицательный коэффициент корреляции свидетельствует о разной направленности варьирования признаков: при увеличении значений одного признака, другой уменьшается и наоборот. При положительном коэффициенте рост или уменьшение показателей согласованы – с ростом значений одной переменной пропорционально возрастает значение второй переменной.

Для облегчения восприятия материала, полученные данные мы схематизировали, обобщили выявленные закономерности, отражающие взаимосвязь барьеров с другими признаками (теоретической готовностью, сформированность психокоррекционных умений, профессионально важными качествами личности) и отразили их наглядно. На рисунках 1-7 отмечается зависимость полярных шкал с учетом знака их корреляции, направление стрелок отражают положительные и отрицательные коэффициенты корреляции.

Рассмотрим более подробно наиболее значимые выявленные тенденции. Начнем с рассмотрения связи эмоциональных барьеров с компонентами готовности к психокоррекционной работе с детьми и теми психическими состояниями, которые могут выступать в качестве факторов, детерминирующих возникновение барьеров. Такая последовательность рассмотрения полученных результатов обусловлена тем, что эмоциональные барьеры выступают как в качестве основных, так и в качестве дополнительных, сопровождающих появление других барьеров (при возникновении психолого-познавательных, конативных барьеров неизбежно возникает барьер психической напряженности или эмоциональный барьер).

На рисунке 1 мы отмечаем наличие прямых взаимосвязей между эмоциональным барьером «неумение управлять своими эмоциями» и фактором N опросника Кетелла (прямолинейность-дипломатичность) (0,34) и фрустрацией (0,33). Так же нами отмечена положительная корреляционная связь между фрустрацией и тревожностью (0,45), фрустрацией и ригидностью (0,43); отрицательная корреляция фрустрации с коммуникативными (-0,38), организаторскими (-0,33) способностями; эмоциональной устойчивостью (-0,34).

Полученные данные подтверждают теоретические положения о том, что такие психические состояния как фрустрация, ригидность, тревожность могут проявляться как субъективные барьеры, обусловленные особенностями личности студента. Положительные корреляции свидетельствуют о том, что чем выше уровень выраженности данных психических состояния (тревожность, ригидность) у студента, и чем ниже уро-

вень сформированности организаторских и коммуникативных способностей, эмоциональной устойчивости, тем более будет выражено состояние фрустрации, следствием которого является рассматриваемый нами эмоциональный барьер.

Если рассматривать связь данного эмоционального барьера с другими эмоциональными барьерами, то можно выделить положительную корреляцию с барьером 3 (негибкость, неразвитость эмоций) (0,36) и барьером 4 (доминирование нежелательных эмоций) (0,33).

Анализ рисунка 2 также позволяет нам отметить наличие прямых взаимосвязей эмоционального барьера «неадекватное проявление эмоций» с двумя признаками. Первый из них – мотив 13 (быть примером для сокурсников) (0,34). Эта взаимосвязь обосновывается тем, что чем более сформирована потребность быть примером для сокурсников и чем выше мера трудности овладения спецификой психокоррекционной работы, исходя из собственных способностей, тем более выражено состояние фрустрации и, как следствие, – возникновение эмоциональных барьеров.

Следующая отмеченная взаимосвязь – с фактором F_2 (интроверт – экстраверт) теста Кетелла (0,31). Интровертам присуща замкнутость, затруднения социальной адаптации, фиксация интересов на явлениях собственного внутреннего мира, социальная пассивность при достаточной настойчивости. При этом нами была отмечена положительная корреляционная связь фактора F_2 с фактором Н (робость-смелость) (0,73), фактором Е (подчиненность – доминантность) (0,42), фактором А (замкнутость – общительность) (0,4); отрицательная взаимосвязанность с фактором Q_2 (конформизм – неконформизм) (-0,4). Полученные данные свидетельствуют о том, что личностные особенности студента, обусловленные типом темперамента, повышенная чувствительность к переживаниям, затруднениям, возникающим в процессе психокоррекционной

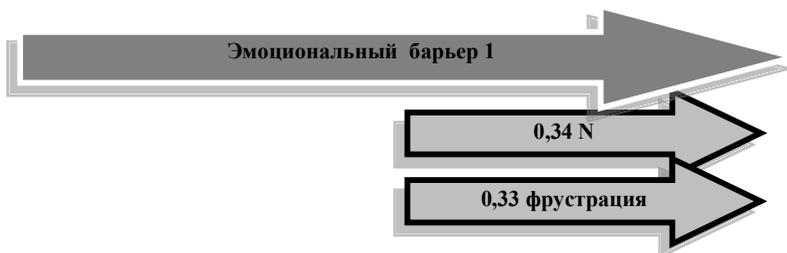


Рис 1. Статистически значимые корреляционные связи эмоционального барьера 1 и компонентов готовности к психокоррекционной работе с детьми

работы детьми, обуславливают возникновение рассматриваемого нами эмоционального барьера.

Статистически значимых связей эмоционального барьера 2 с другими барьерами выявлено не было.

В отличие от вышерассмотренных эмоциональных барьеров, эмоциональный барьер 3 (негибкость, неразвитость, невыразительность эмоций) имеет обратную корреляционную зависимость с коммуникативными способностями (-0,4), которая свидетельствует о том, что возникновение данного барьера связано со снижением коммуникативных способностей личности студента (рис.3).

Коммуникативные способности являются условием успешного выполнения психокоррекционной деятельности, обеспечивая успешное приспособление студента к условиям социальной среды, умение оказывать психологическое воздействие на ребенка, располагать его к субъект-субъектному взаимодействию. Высоко развитые коммуникативные способности обеспечивают эффективное взаимодействие, лучшее понимание передаваемой информации, так как дети, имеющие отклонения в развитии, в силу того, что у них снижена способность к приему, переработке и использованию информации, отмечают трудности словесного опосредования, нуждаются в обязательном дополнительном подкреплении вербальных инструкций (жестами, мимикой и т.д.).

Низкий уровень развития данных способностей обуславливает возникновение и высокий уровень проявления как эмоциональных, так и коммуникативных барьеров, являющихся препятствием для взаимопонимания и взаимодействия партнеров по общению.

Выявленные нами дополнительные корреляционные связи: между коммуникативными способностями личности и направленностью личности (интроверт – экстраверт) (0,4), фактором Н (робость – смелость) (0,34), F (сдер-

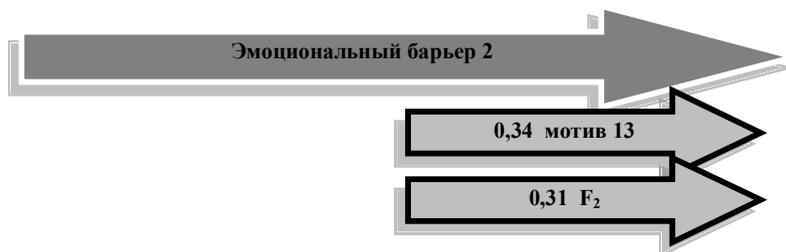


Рис 2. Статистически значимые корреляционные связи эмоционального барьера 2 и компонентов готовности к психокоррекционной работе с детьми.

жанность – экспрессивность) (0,33), ригидностью (-0,38) могут говорить о том, что данные личностные особенности могут влиять на возникновение барьеров в процессе осуществления психокоррекционной работы с детьми.

При рассмотрении наличия связей с другими эмоциональными барьерами выделены следующие: положительная корреляционная зависимость эмоционального барьера 3 с эмоциональным барьером 4 (доминирование негативных эмоций) (0,46) и эмоциональным барьером 5 (нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе) (0,46), что, на наш взгляд, является закономерным.

Следующим фрагментом рассмотрения корреляционной матрицы выступили корреляционные связи эмоционального барьера № 4 (доминирование негативных эмоций) с компонентами готовности к психокоррекционной работе с детьми.

На основании проведенного корреляционного анализа и представленных корреляционных связей на рисунке 4 мы видим, что данный признак (доминирование негативных эмоций) имеет наибольшее количество взаимосвязей разной модальности (положительных и отрицательных).

Так, прослеживается положительная корреляционная взаимосвязь с такими признаками, как факторы F_1 (тревожность – адаптированность) (0,46), Q_2 (конформизм – неконформизм) (0,38), Q_4 (фрустрированность – нефрустрированность) (0,32) теста Кетелла и обратная взаимосвязь с коммуникативными способностями личности студента (-0,41).

Полученные данные позволяют говорить о том, что высокая тревожность нарушает продуктивность психокоррекционной деятельности, обеспечивает плохую приспособляемость к условиям данного вида профессиональной деятельности, чувство неудовлетворенности достигнутым. Следствием этого является возникновение и фиксация барьера доминирования негативных эмоций. Чем выше уровень тревожности, тем более выражен данный барьер.

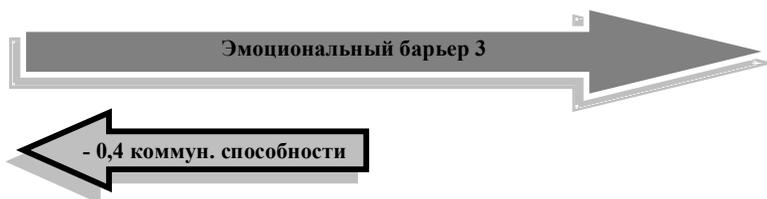


Рис 3. Статистически значимые корреляционные связи эмоционального барьера 3 и компонентов готовности к психокоррекционной работе с детьми.

Отмеченная положительная корреляция эмоционального барьера 4 с фактором Q_2 (конформизм – неконформизм) обуславливает возникновение трудностей в психокоррекционной деятельности: зависимость от окружающих, потребность в их поддержке, ориентация на социальное одобрение приводит к тому, что студент предпочитает принимать решения вместе с другими людьми. Это сказывается на эффективности выполнения психокоррекционной работы с детьми: определение целей и задач, планирование и организация психокоррекционной работы в этом случае возможно только под руководством педагога – на среднем (продуктивном) уровне. Данные индивидуально-типологические особенности инициируют появление барьера доминирования негативных эмоций.

Также нами была отмечена прямая (положительная) корреляционная связь между барьером доминирования негативных эмоций и фактором Q_4 , что выражает обусловленность появления данного барьера состоянием фрустрации, в котором находится студент. Состояние фрустрации в данном случае представляет собой результат повышенной мотивации, которое приводит к возникновению состояния гнетущего напряжения, тревоги и, как следствие, барьеру доминирования негативных эмоций, влияющему на эффективность протекания психокоррекционной деятельности (преимущественно деструктивное влияние и снижение эффективности деятельности). Чем выше уровень фрустрации, тем больше будет проявляться данный эмоциональный барьер.

Отрицательная взаимозависимость прослеживается с коммуникативными способностями личности студента (-0,41): чем ниже коммуникативные способности личности студента, тем вероятнее появление барьера доминирования негативных эмоций, состояние ригидности (-0,38).



Рис 4. Статистически значимые корреляционные связи эмоционального барьера 4 и компонентов готовности к психокоррекционной работе с детьми.

По эмоциональному барьеру 5 (нежелание сближаться с людьми на эмоциональной основе) статистически значимых взаимосвязей выявлено не было.

Проведенный корреляционный анализ по взаимосвязям эмоциональных барьеров и компонентов готовности к психокоррекционной работе с детьми позволил выявить новые факторы, влияющие на их возникновение и подтвердить вышерассмотренные взаимосвязи по каждому эмоциональному барьеру (рис.5).

В результате корреляционного анализа эмоциональных барьеров с другими признаками отмечается значительное количество прямых и обратных взаимосвязей. Положительные корреляции отмечаются по таким признакам, как фрустрация (0,39), толерантность (0,33), фактор F_1 (тревожность – адаптированность) (0,38), Q_4 (фрустрированность – нефрустрированность) (0,33), O (уверенность в себе- тревожность) (0,31) теста Кетелла.

Положительные взаимосвязи между эмоциональными барьерами и состояниями фрустрации и тревожности отмечались нами и выше, это обстоятельство подтверждает изложенные нами в главе 1 теоретические положения и тот факт, что данные состояния являются значимой детерминантой в возникновении барьеров.

Помимо этого, отмечена статистически значимая положительная корреляционная связь между эмоциональными барьерами и толерантностью (0,33) и в то же время, отрицательная взаимосвязь с эмоциональной устойчивостью (-0,3).



Рис 5. Статистически значимые корреляционные связи эмоциональных барьеров и компонентов готовности к психокоррекционной работе с детьми.

Интерес вызывают выявленные корреляционные связи толерантности как важного профессионального качества личности с такими признаками, как ригидность (0,44), агрессией как стратегией защиты (0,44), фактором F3 (чувствительность – реактивная уравновешенность) (0,33), фактором С (эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость) (-0,31), I (жестокость – чувствительность) (-0,36), миролюбием как стратегией защиты (-0,49).

На наш взгляд, такая взаимосвязь должна рассматриваться в контексте проблемы фрустрационной толерантности, формы которой могут быть различны. Толерантность может быть выражена в напряжении, усилении, сдерживании нежелательных импульсивных реакций, что детерминирует возникновение эмоциональных барьеров. При низком уровне развития эмоциональной устойчивости данное состояние может привести к дезорганизации деятельности. Эмоциональная устойчивость личности к воздействию фрустрационных факторов (фрустрационная толерантность) является одним из профессионально важных качеств личности специального психолога, развитию которого необходимо уделять особое внимание: чем выше уровень сформированности эмоциональной устойчивости, тем выше способность человека противостоять трудностям без утраты психологической адаптации.

Это обстоятельство объясняет и следующую прямую взаимосвязь эмоциональных барьеров с такими факторами, как уверенность в себе – тревожность (0,31). Чем выше оценки по данному фактору, тем более выражены эмоциональные барьеры, проявляющиеся в чувстве тревожности, депрессивности и т.д.

Обратные связи эмоционального барьера прослеживаются с такими показателями, как коммуникативные способности личности (-0,4), фактор С теста Кетелла (эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость) (-0,3), миролюбием как доминирующей стратегией психологической защиты (-0,32).

Говоря о стратегиях защиты, необходимо отметить следующие корреляционные зависимости: такая стратегия защиты, как «агрессия» имеет положительные связи с агрессивностью как свойством личности (0,54), фактором F (сдержанность – экспрессивность) (0,3), отрицательные связи со стратегией «миролюбие» (-0,46). Стратегия «избегание» отрицательно коррелирует с коммуникативными способностями личности (-0,39) и агрессией как стратегией защиты (-0,65). Стратегия «миролюбие» помимо отмеченной связи с эмоциональными барьерами имеет отрицательную корреляционную связь со стратегией «агрессия» (-0,68).

Полученные данные свидетельствуют о том, что миролюбие является той стратегией психологической защиты, которая приводит к конструктивному способу преодоления барьеров. При уменьшении спо-

способности к выбору данной стратегии, увеличивается количество эмоциональных барьеров, что подтверждается выявленной статистически значимой взаимосвязью.

Наибольшая взаимосвязь между возникновением эмоциональных барьеров и личностными факторами теста Кетелла отмечается по двум блокам: эмоционально-волевые особенности личности и коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия.

Перейдем к рассмотрению статистически значимых связей между барьерами, возникающими в процессе психокоррекционной работы с детьми (по оценке экспертов) и компонентами готовности к данному виду профессиональной деятельности, представленных на рисунке 6.

Нами были выявлены только обратные статистически значимые корреляционные связи, которые свидетельствуют о том, что чем ниже уровень сформированности психокоррекционных умений, уровень готовности к психокоррекционной работе с детьми, тем выше проявление барьеров, возникающие в процессе подготовки к данному виду деятельности. Данное обстоятельство обосновывает более частое возникновение психолого-познавательных и особенно конативных барьеров, по сравнению с барьерами общения и эмоциональными барьерами, возникающими у студента в ходе проведения психокоррекционной деятельности.

Наиболее высокий коэффициент корреляции прослеживается между барьерами и психокоррекционными умениями (-0,76), далее – со сформированностью готовности к психокоррекционной работе с детьми (-0,66). Также отмечаются корреляционные связи между появлением барьеров с самооценкой студентов по обоим значениям: знания теории психологической коррекции (-0,45) и вторым значением по самооценке, которое говорит о том, что чем меньше количество категорий детей, которых способны студенты оказывать психокоррекционное воздействие, тем выше уровень выраженности барьеров (-0,31).

Полученные нами данные указывают на то, что такие компоненты готовности к психокоррекционной работе с детьми, как теоретический и практический являются значимыми детерминантами в возникновении барьеров психокоррекционной деятельности. Высокий уровень сформированности готовности и ее компонентов обеспечивает успешность психокоррекционной деятельности и возникновение незначительного количества барьеров, что подтверждается статистически.

Это подтверждается и выявленными нами корреляционными связями между экспертной оценкой готовности студентов к психокоррекционной работе с детьми и сформированностью психокоррекционных умений (0,86), готовностью и знанием теории психокоррекции (0,69) (по оценке экспертов), экспертной шкалой оценки готовности и самооцен-

кой студентами сформированности знаниями теории психокоррекции (0,69), оценкой умений (эксперты) и самооценкой теории (0,55), экспертной оценкой готовности к психокоррекционной работе с детьми и самооценкой готовности студентами (0,35).

Вышеуказанные данные созвучны с теми корреляционными связями, которые были получены при обработке данных опроса студентов, с целью выявления уровня сформированности готовности, знаний, умений, наличия барьеров: между готовностью к психокоррекционной работе с детьми и сформированностью психокоррекционных умений по оценке студентов (0,64), знаниями теории и количеством категорий детей, которым студенты способны осуществлять психокоррекционную работу (0,58), сформированностью теоретических знаний и готовностью к психокоррекционной работе с детьми (0,43).

Перейдем к рассмотрению данных, полученных при самооценке студентов наличия у них барьеров, возникающих в процессе проведения психокоррекционной работы с детьми. Здесь также выявлено значительное количество статистически значимых обратных корреляционных связей и положительная связь с мотивом «избежать осуждения и наказания за плохую учебу» (0,32). Данный мотив не связан с потребностью получения знаний или с целью повысить личный престиж. Этот мотив необходимости не может привести к успешному выполнению психокоррекционной

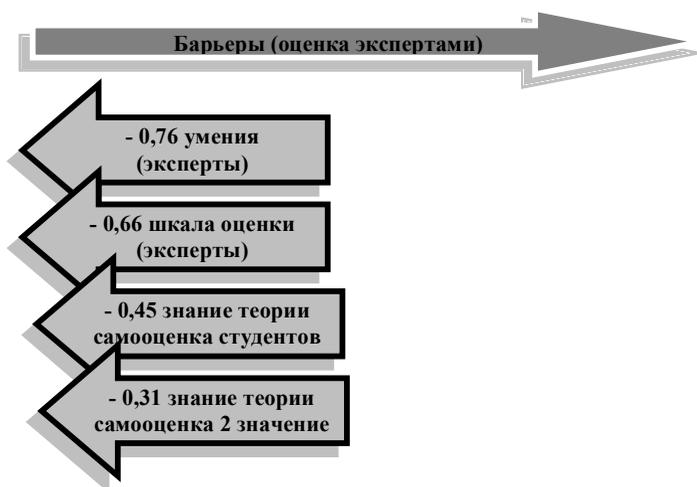


Рис 6. Статистически значимые корреляционные связи барьеров психокоррекционной деятельности и компонентов готовности к психокоррекционной работе с детьми (по оценке экспертов).

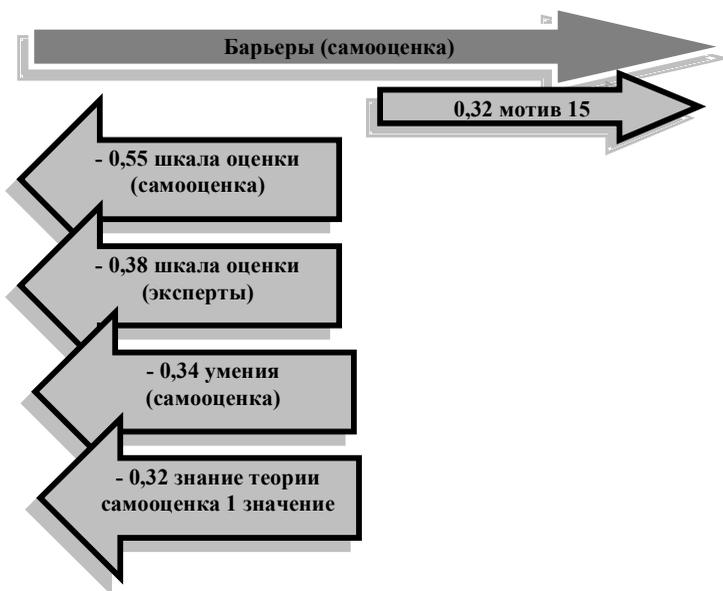


Рис 7. Статистически значимые корреляционные связи барьеров психокоррекционной деятельности и компонентов готовности к психокоррекционной работе с детьми (по самооценке студентов).

работы с детьми и его осуществление требует насилия над собой, что при слабом развитии эмоционально-волевой сферы приводит к барьерам психокоррекционной деятельности.

Обратные взаимосвязи подтверждают данные, полученные при анализе корреляционных связей между наличием барьеров и оценкой экспертами сформированности компонентов готовности к психокоррекционной работе с детьми: чем ниже уровень сформированности готовности студентов к психокоррекционной работе с детьми (-0,55), сформированность теоретических знаний (-0,32) и практических умений осуществления психокоррекционной деятельности (-0,34), тем больше выраженность барьеров.

Здесь также отмечается следующая интересная тенденция: уровень сформированности готовности к психокоррекционной работе с детьми и по оценке экспертов и по самооценке студентов имеет статистически значимые обратные связи (-0,38 и -0,55 соответственно) с барьерами, что подтверждает изложенные нами положения о том, что при формировании готовности к какому-либо виду профессиональной деятельно-

сти необходимо учитывать барьеры, обусловленные спецификой этой деятельности и формировать способность преодолевать барьеры как составную часть такого сложного психологического феномена, как готовность к профессиональной деятельности.

На основании полученных результатов, по количеству выявленных корреляционных связей в ходе статистического анализа, мы можем сделать следующие выводы: компоненты готовности к психокоррекционной работе с детьми (теоретический, практический и личностный) являются значимыми детерминантами в возникновении барьеров деятельностного (объективных барьеров, обусловленных спецификой психокоррекционной деятельности) и личностного (субъективных, обусловленных особенностями личности студента) уровня. Наибольшее количество корреляционных связей между такими компонентами, как знание теории, сформированность психокоррекционных умений, наличие таких психических состояний, как тревожность, ригидность, фрустрация. Индивидуально личностные особенности (тип темперамента) и профессионально важные качества личности (толерантность, эмоциональная устойчивость) могут выступать факторами, продуцирующими возникновение барьеров разной степени выраженности.

Полученные данные потребовали пересмотра профессиональной подготовки специального психолога с учетом тех детерминант, которые продуцируют возникновение барьеров в процессе формирования готовности специальных психологов к психокоррекционной работе с детьми.

ГЛАВА 3.

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ К ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

3.1. Моделирование процесса формирования готовности специальных психологов к психокоррекционной работе с детьми

Процесс формирования готовности к психокоррекционной работе с детьми – это управляемый процесс, заключающийся в совместной деятельности педагога и студента, направленный на формирование знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности. Формирование способности преодолевать барьеры является составной частью этого процесса. Для четкого понимания структуры, содержания и условий функционирования этого процесса необходимо обратиться к моделированию.

Моделирование (фр. *modele* – образец) – процесс создания моделей, схем, знаковых и реальных аналогов, отражающих существенные свойства более сложных объектов (прототипов); это воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданного для их изучения; построение моделей реально существующих предметов и явлений и конструируемых объектов для определения либо улучшения их характеристик, рационализации способов их построения, управления ими и т.п. [44, 69, 185]. В свою очередь, модель является схемой, изображением или описанием некоего природного или общественного, естественного или искусственного процесса, явления или объекта [160]. Под моделью понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некие существенные свойства системы-оригинала, облегчающая процесс получения информации об интересующем нас объекте. Построение теоретической модели позволяет в самом общем виде выделить отдельные компоненты, приведя их в функциональное взаимодействие, выявить условия реализации.

В нашей работе модель отражает комплекс условий, при которых, мы считаем, формируется способность преодолевать барьеры в процессе

формирования готовности студентов к психокоррекционной работе с детьми (рис 8).

Формирование способности к преодолению барьеров происходит в процессе профессиональной подготовки через реализацию представленных нами условий по следующим направлениям:

1. Овладение научно-теоретическими знаниями, повышение их качества.
2. Формирование психокоррекционных умений, повышение результативности деятельности.
3. Создание мотивационной направленности на психокоррекционное взаимодействие, развитие профессионально важных качеств личности, коррекция психических состояний, выступающих барьерами личностного уровня.

Центральным элементом нашей модели, ведущим условием формирования готовности к психокоррекционной работе с детьми и, как следствие, способности преодолевать барьеры, является единство теоретического и практического подходов в изучении дисциплин предметного цикла, проявляющееся в сбалансированности теоретического и технологического компонентов профессиональной подготовки будущих специальных психологов.

Отсюда, первым этапом в нашей работе выступает оптимизация логики и содержания процесса формирования готовности к психокоррекционной работе с детьми: соотнесение последовательности изучения теоретических дисциплин и реализации полученных знаний во время прохождения учебных практик, осуществления научно-исследовательской деятельности (курсовые и дипломные проекты).

Нами был проанализирован учебный план, последовательность изучения дисциплин предметной подготовки, учебные программы дисциплин, содержание занятий, психологических практик. В результате анализа учебного плана установлено несоответствие между теоретическими, специальными курсами, блоком практиконаправленных дисциплин и организацией учебных практик, что мешает студенту трансформировать теоретические знания в практику психокоррекционной работы с детьми.

Следующим условием формирования готовности к психокоррекционной работе с детьми и способности преодолевать барьеры является оптимизация содержания специального психологического образования, которое определяется как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы (система знаний, система умений, система отношений и качеств личности).

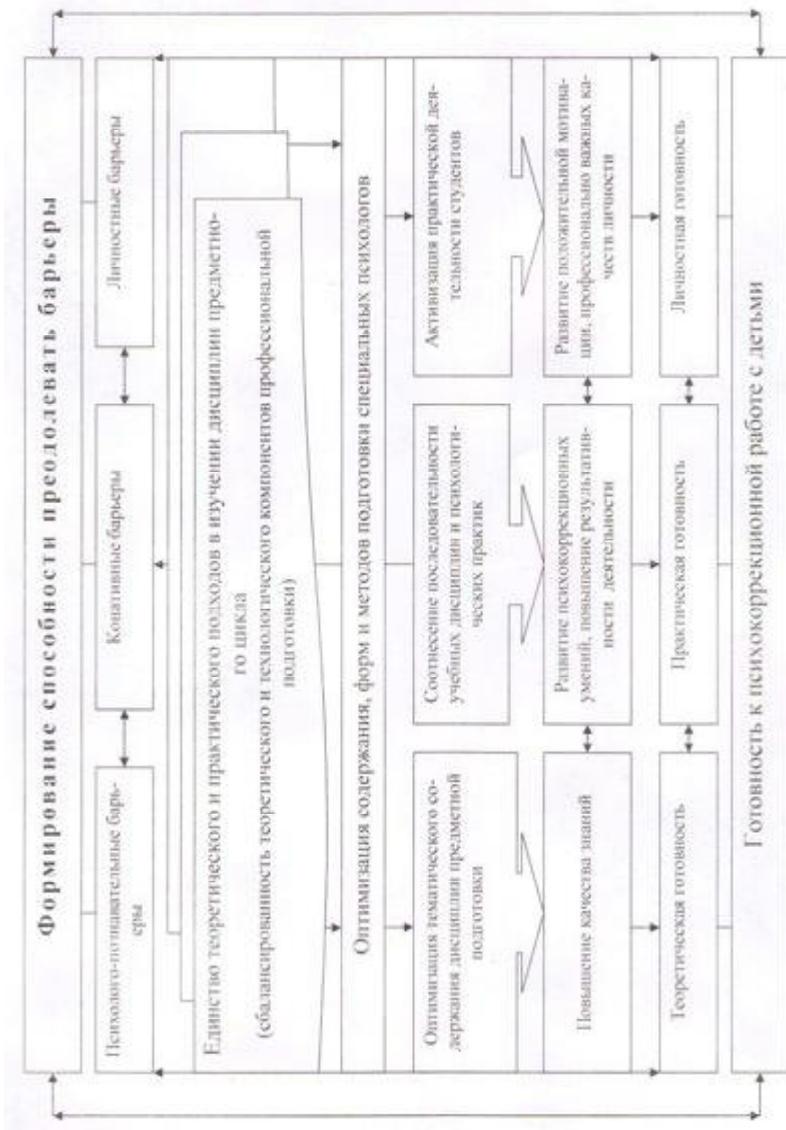


Рис 8. Модель формирования готовности к психокоррекционной деятельности

Содержание предмета оказывает влияние на формирование мотивации и опосредованно влияет на формирование психокоррекционных умений. Мы проанализировали тематическое содержание дисциплины «Методы психологической коррекции», являющейся основой для изучения последующих дисциплин предметной подготовки. В первом тематическом разделе «Психологическая коррекция как особый вид психологической помощи» рассматривается психологическая помощь как сложная система развивающих, коррекционных и реабилитационных технологий. Обозначены структура психологической помощи и приоритет психологической коррекции в ней. С опорой на ранее сформированные знания основ специальной психологии рассмотрена специфика коррекции отклоняющегося развития, общая стратегия психологического воздействия при психологической коррекции и психотерапии в психологическом аспекте. С учетом общих и специфических закономерностей развития выделены блоки психологической коррекции при всех типах дизонтогенеза.

Во втором разделе «Теоретические и методологические основы психологической коррекции» раскрываются цель, задачи, виды, формы и принципы психокоррекционной работы. Рассматривается симптоматическая и каузальная направленность коррекции, особенности составления психокоррекционных программ с учетом направленности на сложную структуру дефекта.

В этом же разделе представлена классификация методов психологической коррекции и формы психокоррекционной работы с детьми. Рассмотрим более подробно этот тематический раздел, так как параллельно с изучением методов психологической коррекции на лекционных занятиях нами вводится система практических занятий со студентами, которая включает в себя технологии, применяемые в отношении самих детей. Тем самым мы включаем студентов в активную практическую деятельность, содержащую ситуации преодоления барьеров (прежде всего, личностного уровня) и предусматривающую максимальную реализацию личностного потенциала студентов.

Основные методы и методики, используемые в психокоррекционной практике в дошкольном возрасте условно можно объединить в четыре большие группы: методы игровой терапии; методы арт-терапии; методы поведенческой терапии; методы социальной терапии. При этом приоритет отдается первым двум группам методов, использование которых основано на теоретических положениях о ведущем виде деятельности, связи сознания и деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) [26].

В практической работе со студентами нами были активно использованы игровые и арттерапевтические методы, при этом арттерапия выступает в разных значениях: как метод психокоррекционной работы с детьми и как педагогическая технология, представленная совокупностью

взаимосвязанных техник, направленных на новое, нетипичное решение конкретных практических задач развития и обучения (Л.Д. Лебедева). Взаимодействие с детьми, оказание им психокоррекционной помощи требуют от специалиста понимания себя, своего внутреннего мира, собственных мотивов, потребностей, противоречий, осознание зоны эмоциональных проблем и позитивных сторон своей личности. Пережив на опыте трудности изменения своей личности, человек становится терпимее и мудрее по отношению к другим (Т. А. Флоренская) [179].

Цель и предназначение арттерапии в нашей работе – способствовать раскрытию личностного потенциала студентов, стимулировать собственную работу по личностному изменению и росту, принятие и освоение своей свободы и ответственности. Существенным преимуществом включения арттерапии в процесс формирования готовности студентов в том, что на время обучения студенческая группа приобретает статус психотерапевтической: студенты не только получают необходимые знания и осваивают психокоррекционные технологии работы с детьми, но и глубже познают свой внутренний мир, учатся понимать, принимать себя и других, преодолевать эмоциональные барьеры и барьеры общения. Применение термина «терапия», согласно Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневичу, соответствует главной идее гуманистической педагогике: развитию творческого потенциала личности и ее силы. И лично-отно-ориентированный процесс и гуманистическая модель терапии совпадают по главным целевым и процессуальным характеристикам: и образование, и терапия ориентированы, прежде всего, на помощь в личностном росте (С.Л. Брагченко) [20, 23]. Полученный опыт становится источником для личностного и профессионального роста, образцом для выстраивания отношения с детьми, имеющими отклонения в развитии.

Таким образом, арттерапия в образовании – это системная инновация, которая характеризуется:

- 1) комплексом теоретических и практических идей, новых технологий;
- 2) многообразием связей с социальными, психологическими и педагогическими явлениями;
- 3) относительной самостоятельностью (обособленностью) от других составляющих педагогической действительности (процессов обучения, управления и др.);
- 4) способностью к интеграции, трансформации (Л.Д. Лебедева).

В третьем тематическом разделе «Содержание психокоррекционной работы с различными категориями детей с отклонениями в развитии» рассматриваются психокоррекционные технологии для детей с психическим недоразвитием, коррекция задержанного, поврежденного, дефицитарного, дисгармонического и искаженного развития. Обозначены аспекты психокоррекционной работы с семьей, имеющей ребенка с отклонениями в

развитии и педагогическим коллективом, которые являются субъектами психолого-педагогического взаимодействия с ребенком.

Изучение дисциплины «Методы психологической коррекции» идет по направлению от общего (общих основ психологической коррекции) к частному (особенности психологической коррекции при каждом варианте отклоняющегося развития). На основе знаний, полученных при изучении данной дисциплины, происходит их углубление и дифференциация по отдельным дисциплинам предметной подготовки («Психология лиц с нарушениями зрения», «Психология лиц с нарушениями слуха» и т.д.) и последующих курсах («Психология лиц с задержкой психического развития», «Психология лиц с умственной отсталостью» и т.д.)

Анализ учебных программ по данным дисциплинам предметной подготовки позволил отметить, что в одних учебных программах присутствуют отдельно выделенные темы, отражающие специфику психокоррекционной работы при данном типе дизонтогенеза, в других – есть краткие сведения: обозначена необходимость разработки методов, но нет методологических подходов, отражающих содержательную направленность психологической коррекции при каждом типе отклоняющегося развития, что может привести к появлению психолого-познавательных и конативных барьеров.

С учетом внесенных изменений в учебные планы, в учебные программы по дисциплинам предметной подготовки (психология лиц с нарушениями речи, психология лиц с нарушениями зрения, психология лиц с нарушениями слуха, психология детей с задержкой психического развития, психология лиц с умственной отсталостью, психология детей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата, психология детей с расстройствами эмоционально-волевой сферы и поведения, психология детей со сложными недостатками развития) мы ввели темы, отражающие специфику психокоррекционной работы с каждой категорией детей. Системные знания, усвоенные студентом, составят основу гнозиса профессионала, его информированности и профессиональной культуры.

Высокий уровень подготовки достигается, если теоретический курс гармонично связан с системой практических занятий, моделирующих психокоррекционный процесс. Полученный при этом первый опыт становится опорным для развития психокоррекционных умений в период различных психолого-педагогических практик.

На практических занятиях по психологической коррекции решается не столько задача получения новых знаний, сколько освоение способов обращения со знаниями, проектирование форм их употребления, программирование способов получения недостающих знаний.

Поэтому следующее условие формирования способности преодолевать барьеры – оптимизация форм и методов обучения – предполагает акти-

визацию учебной деятельности, под которой понимается целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний, формировании умений, навыков в их практическом применении. В нашем исследовании активизация учебной деятельности студентов осуществляется путем включения в учебный процесс системы заданий, моделирующих структуру, содержание и технологию психокоррекционной деятельности специального психолога. Основной акцент делается на организацию активных видов познавательной деятельности обучающегося; учебная информация используется как средство организации познавательной деятельности, а не цель обучения; обучаемый выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, а его личностное развитие выступает как одна из главных образовательных целей.

Такое включение возможно при соблюдении следующих требований:

- взаимодействие студентов и сотрудничество преподавателя и студентов в достижении поставленных целей;
- соотнесение содержания занятий не только с узкопрофессиональными целями, но и социальным опытом студентов, особенностями предстоящей деятельности;
- проведение занятий по структуре, максимально приближенной к будущей профессиональной деятельности студентов, включение их в активную практическую деятельность, содержащую ситуации преодоления барьеров.

В содержание лабораторно-практических занятий мы включаем психокоррекционные технологии, применяемые в работе с детьми (игровые и арттерапевтические, психогимнастику, элементы поведенческой коррекции и т.д.) в активные методы обучения: психологические тренинги, под которыми в широком смысле понимается практика психологического воздействия, основанная на активных методах групповой работы. При этом подразумевается использование своеобразных форм обучения знаниям, умениям и техникам в сфере общения, деятельности, собственного развития и коррекции: развитие коммуникативных способностей, рефлексивных навыков; способности анализировать ситуацию, поведение, состояние, как членов группы, так и свое собственное; умения адекватно воспринимать себя и окружающих.

Психологические тренинги с включением психокоррекционных технологий выполняют несколько функций:

- обучающую – студенты знакомятся с психокоррекционными технологиями, овладевают рядом практических умений (рефлексивного анализа собственных действий, анализа профессионально важных качеств, перцептивных, психокоррекционных умений – способы работы с изотерапевти-

ческой продукцией, построение занятия с использованием того или иного метода коррекции или их сочетания, последовательность этапов и т.д.);

- развивающую – развитие профессионально важных качеств личности (эмпатии, толерантности, рефлексии, эмоциональной устойчивости и т.д.); гармонизация развития личности через развитие способностей самовыражения и самопознания;

- коррекционную – коррекция психических состояний, выступающих в качестве барьеров личностного уровня (тревожность, фрустрация, агрессия и т.д.).

По целевому назначению тренинговые группы (специально созданные группы, участники которых при содействии ведущего включаются в своеобразный опыт интенсивного общения, ориентированный на оказание помощи каждому в решении разнообразных психологических проблем и в самосовершенствовании) подразделяются: социально-психологический тренинг (группы межличностных отношений; цель которых – повышение компетентности в сфере общения); тренинг коммуникативных умений (группы развития коммуникативных навыков и умений, цель – формирование и совершенствование общекommunikативной готовности личности); тренинг личностного роста (группы развития сензитивности; цель которых – коррекция развития личности; самоосознание, самопонимание, преодоление барьеров личностного уровня) и т.д. Мы считаем такое разделение условным, так как считаем, что групповой психологический тренинг не сводится только к одному виду: социально-психологическому, тренингу личностного роста, эмоциональной устойчивости и т.д., а решает ряд целей и задач.

В представленной нами экспериментальной тренинговой программе (приложение 4) используется система упражнений, направленная на достижение вышеперечисленных целей (сочетание упражнений социально-психологического тренинга, тренинга личностного роста, коммуникативных умений и т.д.).

Основные задачи, решаемые в ходе психологического тренинга, можно разделить на пять групп:

1. Приобретение психологических знаний, взглядов различных школ на личность человека, процесс взаимодействия людей, движущие пружины этого взаимодействия, приемы эффективного общения, причины и барьеры общения и взаимодействия.

2. Приобретение внешне выражаемых умений и навыков общения: в парном взаимодействии, в составе группы, при активном слушании и т.д., т.е. обогащение техники и тактики общения.

3. Коррекция коммуникативных установок, таких, как партнерство – взаимодействие с позиции силы, искренность – манипуляция, вовлеченность – избегание общения, настойчивость – соглашательство, т.е. вы-

работка собственных стратегий поведения, конструктивных способов преодоления барьеров.

4. Адекватное восприятие себя и других в ситуациях общения, преодоление барьеров личностного уровня (эмоциональных и барьеров общения).

5. Развитие и коррекция личности, ее глубинных образований, психических состояний, выступающих барьерами личностного уровня (тревожность, неуверенность и т.д.)

Результативность психологических тренингов связана с соблюдением в группе общепринятых принципов:

- принципа активности на занятиях (активное участие в работе, получение информации о том, как студенты реагируют, ведут себя, мыслят, чувствуют и общаются в конкретной ситуации);

- принципа обратной связи (краткое, аргументированное и конструктивное высказывание каждым членом группы своих соображений о смысле, способах разрешения различных проблем, собственном стиле деятельности и общения, о сравнительной эффективности тех или иных способов поведения в специально смоделированных игровых ситуациях, об успешности выполнения поставленных на занятии задач),

- принципа «здесь и теперь» (действие принципа связано с ограничениями, которые вводит педагог на групповом занятии: обсуждению подлежат лишь те личностные проявления, характеристики общения участников которые можно наблюдать в ходе занятия),

- принципа доверительности в общении (создание и поддержание в группе климата максимального психологического доверия и открытости – одна из центральных задач руководителя тренинга). С учетом данного принципа, руководителем тренинговой группы реализовывались следующие функции:

1) создание атмосферы высокой терпимости и безопасности, необходимой для свободного выражения студентами содержания своего внутреннего мира в различных формах экспрессивного поведения;

2) структурирование и организация деятельности студентов, достигаемые за счет формирования определенной системы правил поведения, регулирования количества и качества используемых материалов и т.п.;

3) установление со студентами эмоционального резонанса (раппорта), необходимого для «диалога» (взаимного обмена чувствами, образами и идеями) как с использованием вербальных и невербальных средств коммуникации, так и опосредованно при помощи художественных материалов и продукции.

Занятия методом психологического тренинга включают четыре этапа:

1. Создание единого психологического пространства, а также обратной связи (отдельный участник, вся группа и наоборот).

2. Проведение дискуссий, игр для создания ситуаций рефлексии.
3. Решение конкретных задач, овладение знаниями, навыками, умениями, развитие саморегуляции психических состояний, а также достижение иных развивающих или коррекционных целей.

4. Релаксационные восстановительные упражнения для снятия психологической напряженности и подведение итогов занятия.

Все методы психологического тренинга ориентируются на широкое использование обучающего эффекта группового взаимодействия, включение в сценарий занятия элемента сотворческого поиска, широкого применения различных видов моделирования. Наиболее распространенными в нашей работе являются групповая дискуссия (в форме анализа конкретных ситуаций и в форме группового самоанализа), игровые методы (психотехнические игры, игры для развития интуиции, позиционные игры, игры – коммуникации и т.д.) и арттерапевтические методы (психогимнастика, проективное рисование, музыкотерапия и т.д.). Подбор конкретных техник и упражнений осуществлялся таким образом, чтобы студенты максимально включались в активную деятельность, содержащую ситуации преодоления барьеров.

На первом этапе проводятся психогимнастические упражнения (психогимнастика используется нами в узком значении и понимается как игры, этюды, в основе которых лежит использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации в группе), направленные на решение задач групповой коррекции: установление контакта, снятие напряжения, отработку обратных связей и т.д. Это упражнения на развитие внимания, сокращение эмоциональной дистанции, упражнения, связанные с тренировкой понимания невербального поведения других и развитием способности выражения своих чувств и мыслей. Целью данного этапа является создание благоприятных условий для работы тренинговой группы, освоение стиля общения, развитие способности преодолевать барьер психической напряженности. Упражнения на этом этапе подбирались таким образом, чтобы было максимальное включение каждого участника группы во взаимодействие. Нами было отмечено, что большинство студентов первоначально проявляют пассивно-наблюдательную позицию, которая проявляется в скованности, неумении адекватно проявить свои эмоции и чувства (возникновение эмоционального барьера), поэтому длительность данного этапа может варьироваться в зависимости от групповой динамики, степени включенности участников в работу группы. Итогом данного этапа является эмоциональная включенность в процесс группового взаимодействия, преодоление эмоциональных барьеров.

На втором этапе занятий нами проводился ряд игр и дискуссий для создания ситуаций рефлексивного анализа собственных действий. Целью данного этапа является продолжение освоения стиля общения, оптими-

зация межличностных отношений, развитие навыков общения, преодоление эмоциональных барьеров и барьеров общения и диалогического взаимодействия (коммуникативных, ситуативных, интеракционных и др.).

На данном этапе студентам предлагаются ситуации, основанные на тесном межличностном взаимодействии, предполагающем формирование доверия по отношению к партнеру взаимодействия, умения проявить свои эмоции в различных ситуациях и управлять ими в ситуациях возникновения барьера. На этом же этапе предлагается серия упражнений, содержащих ситуацию коммуникативного барьера, которая может возникнуть в связи с наличием слухового, зрительного, двигательного дефекта у ребенка, трудностями речевого развития («Слепой и поводырь», «Дискуссия», «Живые руки» и т.п.). В данных упражнениях студентам предлагается передать информацию, эмоциональные состояния, не прибегая к речевому общению, с закрытыми глазами, при невозможности слышать и говорить и т.п. По окончании упражнений проводится обсуждение: какие трудности испытывали и с чем они были связаны, что способствует осознанию студентами наличия эмоциональных барьеров и барьеров общения.

Так как данные упражнения исследуют чувства, возникающие в результате использования невербальных средств общения, важным компонентом работы на данном этапе является обсуждение тех трудностей, которые возникли и путей их преодоления. Результатом работы данного этапа является осознание наличия барьеров в работе с детьми, имеющими отклонения в развитии, лучшее понимание специфических особенностей детей, имеющих отклонения в развитии и трудностей, которые могут возникнуть в психокоррекционной работе с ними.

Третий этап направлен на решение конкретных задач развития личности студента. На этом этапе проводятся упражнения, целью которых является коррекция психических состояний, потенциально выступающих в качестве барьеров личностного уровня (тревожности, фрустрации и т.д.) и развитие тех профессионально важных личностных качеств, которые определяют поведение личности в общении, систему ее отношений, способствуют формированию способности преодолевать барьеры, связанные со спецификой психокоррекционной деятельности (упражнения, способствующие развитию эмоциональной устойчивости, коммуникативной толерантности, эмпатии, рефлексии и т.д.). И если на предыдущих этапах решались в большей степени задачи оптимизации общения, развития коммуникативных навыков, то этот этап связан с самопознанием, самопринятием, осознанием проблем, связанных с особенностями собственной личности, которые могут выступать барьерами личностного уровня и препятствовать построению оптимальных взаимоотношений в ситуациях профессионального взаимодействия.

На этом этапе нами были использованы такие упражнения, как «Ваши качества» (позволяет студенту увидеть, какие качества его личности наиболее проявляются в группе), «Мои сильные и слабые стороны» (позволяет провести самоанализ собственных достоинств и недостатков), «Без маски» (основано на психологической проекции, во время которой студент проецирует свои переживания, потребности, проблемы путем дополнения предложений); образ «Я» (упражнение позволяет увидеть разницу в собственных представлениях о себе и мнениях окружающих); «Какой я есть? Каким я хочу стать?» (упражнение позволяет осознать стремления и трудности, которые могут возникнуть на пути достижения цели, обусловленные особенностями личности студента); «Рисуем деревья» (сочетание изобразительного творчества и музыки способствует самораскрытию, исследованию эмоционального состояния, переживаний, личных проблем) и др. Ведущими методами данного этапа выступают групповая дискуссия и изотерапевтические методики. Примечательно то, что при работе на этом этапе мы наблюдали активную исследовательскую деятельность студентов, которая проявлялась в стремлении узнать о себе мнение участников группы, обменяться суждениями; формировалось умение выслушать и принять точку зрения другого о себе и особенностях собственной личности. Данные упражнения позволили выделить те трудности, которые обусловлены личностными особенностями студентов, и наметить пути личностного саморазвития и профессиональной самоактуализации.

На четвертом этапе проводились релаксационные восстановительные упражнения (психорегулирующие тренировки: с дополнительными методами воздействия (музыкотерапия) и изолированно) для снятия психологической напряженности, вызванной предыдущим этапом, и подведение итогов занятия (обсуждение того, что произошло на занятии, какие новые знания, новый опыт общения получили члены группы).

После каждого занятия студенты выполняли упражнение «Кто Я?», которое предполагает запись той информации, которую студент получил о себе на прошедшем занятии (самоанализ). По окончании тренинговых занятий студенты писали мини – сочинения на тему «Кто Я?», в которых содержалось обобщение материала, накопленного за весь курс занятий.

Кроме этого, заключительный этап каждого занятия предполагал заполнение анкеты «Обратная связь», в которой содержались следующие вопросы: Оцените степень включенности в занятие (от 0 до 10). Что мешает быть включенным в занятие? Твои ошибки: по отношению к себе, к группе, к ведущему. Самые значительные для тебя эпизоды, упражнения, во время которых удалось сделать определенный прорыв, что-то лучше понять в себе, в чем-то разобраться? Что не понравилось на прошедшем занятии? Какие трудности возникли на занятии, и удалось ли их преодолеть?

Использование данной анкеты опиралось на ведущий принцип психологической коррекции: принцип единства диагностики и коррекции, который предполагает не только констатацию текущего состояния студента, но и контроль динамики изменений личности, поведения, эмоциональных состояний студента, его чувств и переживаний в процессе взаимодействия. Такой контроль позволяет внести коррективы в задачи программы, своевременно изменить и дополнить методы и средства психологического воздействия. Контроль динамики хода эффективности коррекции, в свою очередь, требует осуществления диагностических процедур, пронизывающих весь процесс коррекционной работы и предоставляющих педагогу необходимую информацию и обратную связь.

По окончании курса тренинговых занятий предлагалась анкета И. Головатенко, позволяющая студентам выделить те изменения, которые произошли за время тренинговых занятий и проблемы, которые студенты у себя отметили и которые им удалось преодолеть за время прохождения курса практических занятий (приложение 5). Таким образом, в процессе психологического тренинга студенты проходят ряд уровней: от поверхностного (симпатии – антипатии); уровня первичной межличностной компетенции (снижение барьеров) до уровня глубокого личностного самораскрытия.

Следует отметить, что в тренинговой программе, изложенной в приложении 4, нами представлен вариативный комплекс упражнений, используемый в нашей работе, так как в зависимости от мотивации студентов, включенности в работу, динамики группового взаимодействия, наполнение занятий конкретными психотехниками и упражнениями может варьироваться.

Актуализации и углублению теоретических знаний, формированию психокоррекционных умений, переносу умений, полученных на тренинговых занятиях, развитию профессионально важных личностных качеств личности и формированию способности преодолевать барьеры в ситуациях психокоррекционного взаимодействия с детьми, способствуют психологические практики.

Исследования показывают, что главной причиной низкого уровня владения профессиональными навыками, и, как следствие, появления коннативных барьеров, является фактическая оторванность процесса теоретической подготовки студента от реальной практики, что было подтверждено нами при анализе организации учебного процесса. В соответствии с изменениями, представленными в модели, нами были внесены соответствующие коррективы в учебные практики: так, уже на третьем курсе, студенты выполняют психокоррекционную работу с детьми, имеющими нарушения речи, слуха, зрения (по плану психолога или же в соответствии со своей выпускной квалификационной работой). В

содержание практики включена система заданий, направленных на перевод теории в инструмент практической деятельности и ориентированных на формирование интереса к психокоррекционной работе и личности ребенка, имеющего отклонения в развитии.

Аналогичные системы заданий вводятся в психологические практики на четвертом и пятом курсах (в соответствии с блоками дисциплин предметной подготовки, отраженных в схеме 9). Эффективность практик определяется последовательностью их включения в учебный процесс в соответствии со специфическими задачами этапов обучения и учетом индивидуальных запросов студентов (научно-исследовательской работе по проблеме).

Главным требованием к построению системы заданий психологических практик является отражение в содержании заданий особенностей процесса психокоррекционной работы с детьми, специфики психокоррекционной деятельности, которая обуславливает возникновение барьеров у студентов в процессе ее выполнения.

Постепенное усложнение практической деятельности студентов проходило по следующим направлениям:

1) по субъекту взаимодействия: от работы с детьми с дефицитным развитием к работе с детьми с более сложными нарушениями (задержкой психического развития, умственной отсталостью, сложными дефектами и т.д.);

2) по содержанию психокоррекционной деятельности: от простых методов к более сложным и их комбинации; от работы с одним ребенком – к работе с группой детей;

3) по направленности: от симптоматической к каузальной коррекции, направленной на вторичные отклонения в сложной структуре отклоняющегося развития;

4) по характеру деятельности: от репродуктивной, предполагающей выполнение конкретных заданий под руководством педагога, к продуктивной, а затем к творческой с элементами научного исследования.

Таким образом, формирование психологической готовности будущего специального психолога к психокоррекционной работе с детьми протекает успешно при выполнении следующих психолого-педагогических условий:

- единство теоретического и практического подходов в изучении дисциплин предметного цикла, проявляющееся в сбалансированности теоретического и технологического компонентов профессиональной подготовки будущих специальных психологов;

- оптимизация процесса (соотнесение последовательности учебных дисциплин и психологических практик), содержания (тематическое содержание дисциплин предметной подготовки), форм и методов обуче-

ния (включение в активные методы обучения психокоррекционных технологий, применяемые в отношении детей, системы заданий различной сложности, содержащих ситуации преодоления барьеров);

- внедрение в учебный процесс системы заданий, моделирующих структуру, содержание и технологию психокоррекционной деятельности;

- активизация практической деятельности студентов, предусматривающей реализацию профессиональных знаний и умений, личностного потенциала в ситуациях возникновения барьеров в психокоррекционной деятельности.

3.2. Результаты реализация технологии формирования психологической готовности специальных психологов к психокоррекционной работе с детьми

С целью определения уровней сформированности компонентов готовности к психокоррекционной работе с детьми и способности студентов к преодолению барьеров, при сравнении выборочных средних величин, принадлежащих к двум совокупностям данных, для определения статистической достоверности разницы двух средних друг от друга, использовался t-критерий Стьюдента.

Для проверки статистической достоверности значимости разницы определенных показателей до и после эксперимента в одной и той же выборке применялся параметрический метод Стьюдента для зависимых выборок.

Первым шагом на данном этапе было выявление различий в контрольной и экспериментальной группах по следующим показателям:

- сформированность готовности студентов к психокоррекционной работе с детьми по шкале экспертов ($t=-6,379$, среднее контрольной группы 13,00 значительно ниже средней экспериментальной группы – 19,62), что свидетельствует о том, что студенты экспериментальной группы способны осуществлять психокоррекционную работу с детьми на более высоком (креативном) уровне;

- сформированность системы теоретических знаний ($t=-2,052$, среднее контрольной группы 8,83 достоверно ниже значения экспериментальной группы – 10,03);

- сформированность практических умений ($t=-5,11$, среднее контрольной группы 40,33 достоверно ниже значения экспериментальной группы – 58,29);

- наличие барьеров по оценке экспертов ($t=2,42$, среднее контрольной группы 19,33 значительно выше значения экспериментальной группы – 11,09).

Здесь также отмечается значимая разница в выраженности барьеров не только по оценке экспертов, но и при самооценке ($t=2,449$, сред-

нее контрольной 29,67 достоверно выше значения экспериментальной группы – 20,03).

При анализе сформированности профессионально важных качеств личности статистически значимых различий между показателями студентов контрольной и экспериментальной групп выявлено не было.

Анализ полученных результатов показывает, что у студентов контрольной группы способность преодолевать барьеры как составная часть готовности к психокоррекционной работе с детьми сформирована на более низком уровне, нежели у студентов экспериментальной группы.

После проведения формирующего эксперимента, внедрения предложенной нами модели нами были проанализированы показатели студентов экспериментальной группы по итогам обучения на трех курсах (третьем, четвертом и пятом) с целью прослеживания качественных и количественных изменений в процессе формирования готовности к психокоррекционной работе с детьми и способности преодолевать барьеры.

При проверке достоверности различий средних арифметических групп СП 3-К и СП 3-Л путем определения t – критерия Стьюдента установлено, что достоверно значимые (при $p < 0,05$) различия между группами имеются по следующим показателям:

- мотив 15 (избежать осуждения и наказания за плохую учебу) выше у студентов СП 3-Л ($t = -2,236$),
- толерантность ($t = -2,247$, среднее значение 48,44 в выборке студентов СП 3-К и 64,69 по СП 3-Л),
- эмпатия ($t = -2,567$, соответственно средние значения 22,75 и 26,38),
- знание теории (самооценка студентов) ($t = 3,45$, выше по СП 3-К 3,63, чем по СП 3-Л 2,38),
- шкала оценки сформированности психокоррекционных знаний и умений (самооценка) ($t = 3,259$, среднее по СП 3-К 16,44 выше, чем по СП 3-Л 14,19),
- наличие барьеров (по самооценке студентов) ($t = -5,49$, значимо выше по СП 3 – Л 34,75, в то время как по СП 3 – К 15,13).

На наш взгляд, эти различия обусловлены особенностями дополнительной подготовки в этих группах: группы, обучающие по дополнительной специальности «Педагог-дефектолог», ориентированы на взаимодействие с большим количеством детей, имеющих нарушения в развитии, нежели студенты, имеющие дополнительную подготовку – «Логопед», практика которых предусмотрена в большинстве на базе дошкольных учреждений, обучающих и воспитывающих детей, имеющих речевую патологию. При работе с другими категориями детей (дети с нарушениями слуха, зрения, интеллекта и т.д.) у студентов данной группы возникают барьеры, обусловленные сложной структурой дефекта ребенка.

Достоверно значимые различия средних значений выборок студентов 3 и 4 курса установлены при вычислении t – критерия Стьюдента ($p < 0,05$) по показателям:

- мотив – постоянно получать стипендию ($t = -4,5$, показатель выше на 4 курсе),
- фактору Q4 теста Кеттелла – расслабленность – напряженность ($t = -2,04$, среднее 3 курса 5,16 достоверно ниже значения 4 курса – 6,17);
- наличие барьеров по оценке экспертов ($t = -3,249$, среднее 3 курса – 23,63 значимо ниже средней 4 курса – 39,25).

Полученные данные можно объяснить тем, что включение студентов третьего курса в психокоррекционную работу с детьми еще фрагментарно, не обладает повышенной сложностью (как по субъекту, количеству детей, содержанию психокоррекционной работы, так и по направленности и характеру психокоррекционной деятельности), тогда как на четвертом курсе усложнение психокоррекционной работы студентов с детьми проходит по всем четырем направлениям, описанных нами в параграфе 3.1. Именно этим обосновывается наибольшая выраженность барьеров по оценке экспертов на данном курсе обучения.

По выборке студентов 4 курса проведена проверка достоверности различий средних значений путем определения t – критерия Стьюдента для зависимых выборок до и после формирующего эксперимента, оценивались уровень теоретических и практических знаний, выраженность барьеров по оценке экспертов и самооценке студентами. Установлено, что достоверно значимый рост средних значений после эксперимента ($p < 0,05$) наблюдается по показателям:

- шкала оценки экспертов ($t = -15,96$, среднее значение до эксперимента 13, после 19,25),
- сформированность психокоррекционных умений по оценке экспертов ($t = -7,057$, среднее значение до эксперимента 40,33, после 53,33),
- сформированность теоретических знаний по самооценке студентов ($t = -4,57$, среднее значение до эксперимента 6,42, после 8,83),
- увеличился контингент детей, которым студенты способны оказывать психокоррекционную помощь ($t = -3,924$, среднее значение до эксперимента 3,58, после 4,75).

В то же время выраженность барьеров по оценке экспертов после эксперимента достоверно ниже ($t = 4,579$, среднее значение до эксперимента 39,25, после 19,33). По оценке студентов значимых различий в выраженности барьеров не отмечается.

Достоверно значимые различия средних значений выборок студентов 3 и 5 курса установлены при вычислении t – критерия Стьюдента ($p < 0,05$) по показателям:

- мотив 3 – успешно продолжить обучение на последующих курсах ($t=2,999$, показатель выше на 3 курсе);
- фактору Q2 теста Кеттелла – конформизм – неконформизм ($t=-2,979$, среднее 3 курса 3,47 достоверно ниже значения 5 курса – 4,88);
- сформированность готовности к психокоррекционной работе с детьми по шкале оценки экспертов ($t=-10,376$, среднее 3 курса 11,56 значимо ниже средней 5 курса – 19,62),
- умения по оценке экспертов ($t=-6,839$, среднее 3 курса 37,94 достоверно ниже значения 5 курса – 58,29),
- наличие барьеров по оценке экспертов ($t=4,937$, среднее 3 курса 23,63 значимо выше значения 5 курса – 11,09), что свидетельствует о том, что на пятом курсе сформированность преодолевать барьеры увеличивается;
- самооценка сформированности знаний теории и практики психокоррекционной работы с детьми ($t=-8,432$, среднее 3 курса 5,81 достоверно ниже значения 5 курса – 10,03),
- увеличилось количество категорий детей с отклонениями в развитии, с которыми студенты способны проводить психокоррекционную работу ($t=-6,154$, среднее 3 курса 3,00 достоверно ниже значения 5 курса – 5,21),
- самооценка сформированности готовности к психокоррекционной работе с детьми ($t=-2,279$, среднее 3 курса 15,31 достоверно ниже значения 5 курса – 17,21).

Полученные данные отражают динамику профессионального развития студентов экспериментальной группы: постепенное продвижение от репродуктивного выполнения психокоррекционной работы с детьми к продуктивному и креативному характеру деятельности.

Достоверно значимые различия средних значений выборок студентов 4 и 5 курса установлены при вычислении t – критерия Стьюдента ($p<0,05$) по таким показателям личностного компонента, как:

- мотив 3 – успешно продолжить обучение на последующих курсах ($t=2,428$, показатель выше на 4 курсе),
- мотив 6 – приобрести прочные и глубокие знания ($t=-2,875$, показатель выше на 5 курсе),
- фактору E теста Кеттелла – подчиненность – доминантность ($t=2,141$, среднее 4 курса 6,17 достоверно выше значения 5 курса – 4,68), что говорит о том, что студенты на четвертом курсе нуждаются в руководстве педагога в большей степени, нежели студенты пятого курса, в деятельности которых преобладает самостоятельность, умение принимать решения;
- фактору I теста Кеттелла – жестокость – чувствительность ($t=-2,318$, среднее 4 курса 4,58 достоверно ниже значения 5 курса – 6,03),

- фактору F3 – чувствительность – реактивная уравновешенность – теста Кеттелла ($t=2,014$, среднее 4 курса 5,883 достоверно выше значения 5 курса – 4,575).

Значимые различия средних арифметических в выборках 4 и 5 курсов наблюдаются также по показателям теоретического и практического компонентов готовности к психокоррекционной работе с детьми:

- сформированность теоретических знаний ($t=-5,292$, среднее 4 курса 6,42 достоверно ниже значения 5 курса – 10,03),

- сформированность умений по оценке экспертов ($t=-5,11$, среднее 4 курса 40,33 достоверно ниже значения 5 курса – 58,29),

- наличие барьеров по оценке экспертов ($t=5,878$, среднее 4 курса 39,25 значимо выше значения 5 курса – 11,09),

- категории детей, с которыми студенты способны осуществлять психокоррекционную работу ($t=-3,022$, среднее 4 курса 3,58 достоверно ниже значения 5 курса – 5,21). По оценке студентов значимых различий в выраженности барьеров не отмечается.

При проверке достоверности различий средних арифметических групп СП 5-К и СП 5-Л путем определения t – критерия Стьюдента установлено, что достоверно значимые (при $p<0,05$) различия между группами имеются по следующим показателям:

- фактор В – интеллект – теста Кеттелла выше у СП 5-Л ($t=-2,102$, среднее в выборке СП 5-К 4,93 , СП 5-Л 6,70),

- фактор Н – робость – смелость – теста Кеттелла ниже у СП 5-Л ($t=2,585$, среднее в выборке СП 5-К 6,79, СП 5-Л 4,80),

- сформированность готовности к психокоррекционной работе с детьми по шкале оценки экспертами ($t=-5,283$, среднее по СП 5-Л 17,00 ниже имеющегося по СП 5-К 21,45),

-сформированность психокоррекционных умений по оценке экспертов ($t=-5,082$, среднее по СП 5-Л 50,86 ниже, чем по СП 5-К 63,50),

- наличие барьеров по оценке экспертов ($t=2,982$, значимо выше по СП 5-Л- 16,86, в то время как по СП 5-К 7,05), тогда как выраженность барьеров по самооценке студентов ($t=3,415$, среднее СП 5 – К 27,07 значимо выше значения СП 5-Л 15,10).

- сформированность теоретических знаний по психокоррекции ($t=2,782$, среднее СП 5-К 6,07 достоверно выше значения СП 5-Л- 4,60).

Эти данные отражают ту же тенденцию, которую мы отмечали и на третьем курсе, обусловленную особенностями дополнительной подготовки специальных психологов.

Полученные данные по всей выборке наглядно представлены в гистограммах, отражающих динамику формирования готовности в студен-

тов к психокоррекционной работе с детьми и, как следствие, уменьшение количества барьеров, сопровождающих процесс ее формирования.

На рисунке 9 наглядно видно, что при увеличении уровня сформированности готовности к психокоррекционной работе с детьми, системы теоретических знаний, комплекса психокоррекционных умений, снижается возникновение барьеров у студентов – будущих специальных психологов.

На рисунке 10 отражены показатели самооценки студентами сформированности знаний теории психокоррекции по двум представленным в анкете студента значениям (значение 2 отражает увеличение контингента детей, которым студенты способны оказывать психокоррекционную помощь), сформированности системы психокоррекционных умений, оценку уровня сформированности готовности к психокоррекционной работе с детьми, наличие барьеров.



Рисунок 9. Сформированность знаний и умений, выраженность барьеров по оценкам экспертов в группах специальных психологов различных курсов

Если на рисунке 9 показатель «знание теории» является абсолютно стабильным во всех группах, то на рисунке 10 отчетливо отмечается рост уровня сформированности теоретических знаний по обоим значениям. По шкале оценки готовности к психокоррекционной работе с детьми и по сформированности психокоррекционных умений также отмечается рост показателей, но здесь отмечается большая стабильность.

При этом существует следующая закономерность: на младших курсах студенты более высоко, чем эксперты оценивают сформированность у них знаний и умений психокоррекционной работы с детьми, отмечая меньшую по сравнению с экспертной оценкой выраженность барьеров, тогда как на пятом курсе студенты более реально оценивают сформиро-

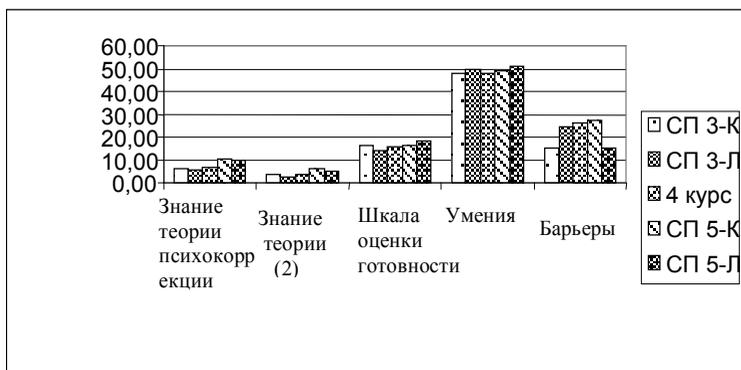


Рисунок 10. Сформированность знаний и умений, выраженность барьеров по результатам самооценки студентов в группах специальных психологов различных курсов.

рованность имеющихся у них системы знаний и умений (у большинства оценки студентов совпадают с оценками экспертов или являются более низкими), при этом выделяют наличие большего количества барьеров, чем эксперты (рис. 11 и 12). Это говорит о том, что студенты старших курсов осознают наличие барьеров психокоррекционной деятельности и выбирают соответствующие стратегии их преодоления.

Кроме оценки достоверности различий средних значений по критерию Стьюдента, в нашем исследовании применялись экстенсивные показатели или показатели структуры распределения, указывающие на отношение части к целому, на долю части в целом (выше и ниже среднего значения по всей выборке). Экстенсивный показатель дает представ-

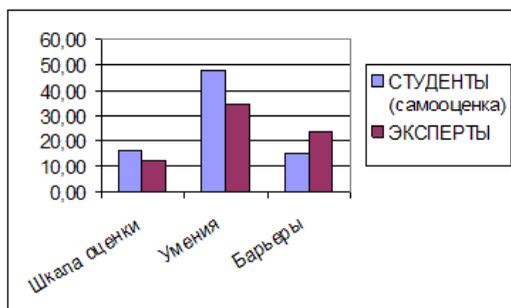


Рисунок 11. Сопоставление оценок экспертов и самооценки студентов третьего курса

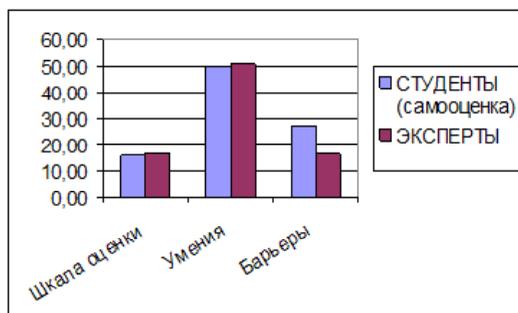


Рисунок 12. Сопоставление оценок экспертов и самооценки студентов пятого курса.

ление о количественном распределении составных (структурных) частей в какой-либо одной совокупности.

Результаты, позволяющие статистически достоверно их обработать, были распределены нами на два уровня: выше среднего, свидетельствующие о том, что студенты способны преодолевать барьеры и выполнять психокоррекционную работу с детьми на креативном и продуктивном уровнях и ниже среднего, свидетельствующего о том, что деятельность студента в большинстве случаев носит репродуктивный характер.

При сравнении выборок до и после формирующего эксперимента достоверно значимые различия отмечены по такому показателю личностного критерия, как мотивация: имеется тенденция роста выраженности мотива 6 (приобрести глубокие и прочные знания) после эксперимента (t – критерий Стьюдента = -2,481 $p < 0,05$).

Анализ результатов показывает, что на начало экспериментальной работы 16 % студентов выбирали данный мотив и 84 % не считали его значимым. После проведения экспериментальной работы можно отметить, что 41% студентов стали отмечать данный мотив как один из наиболее значимых, что свидетельствует о положительной динамике и осознании студентами необходимости получения знаний как основы формирования практических умений.

Стабильность остальных показателей личностного блока до и после эксперимента свидетельствует о значительной устойчивости личностных качеств, их незначительной подверженности изменениям:

- толерантность: среднее третьего курса 48,44 и 64,59, пятого курса 55,5 и 57, 6 соответственно – средний и высокий уровень до и после проведения эксперимента);

- эмпатия: среднее значение третьего курса 22,75 и 26,38, пятого 23,5 и 26,05, что также свидетельствует о высоком и среднем уровне сформированности этого профессионально важного качества личности;

- эмоциональная устойчивость: среднее третьего курса 5,44 и 4,56, пятого – 5,43 и 4,45.

Кроме этого, и на третьем и на пятом курсе отмечается преобладание таких групп мотивов, приобретение знаний (стремление приобрести глубокие и прочные знания), овладение профессией (стремление стать высококвалифицированным специалистом).

Среднее значение по всем группам позволяет сделать вывод, что личностный критерий во всех группах, входящих в экспериментальную выборку сформирован на среднем и высоком уровнях, низкого уровня сформированности профессионально важных качеств личности не отмечается.

Это говорит о том, что личностный показатель является наиболее стабильным, незначительно подвергается изменениям, в отличие от теоретического и практического. Полученные данные мы объясняем тем, что студенты 3-5 курсов уже имеют сформированную систему профессиональных ценностей, обладают теми профессионально важными качествами, которые обусловили выбор профессиональной деятельности. Профессионально важные качества личности являются, с одной стороны, предпосылками профессиональной деятельности и, с другой стороны, они сами совершенствуются, шлифуются в ходе деятельности, являясь ее новообразованием.

Также выявлены значимые изменения по шкале оценки сформированности готовности к психокоррекционной работе с детьми (оценка экспертов), отмечен рост среднего значения с 11,95 до эксперимента до 20,63 после него (t - критерий Стьюдента $= -12,796$ $p < 0,01$).

Так, можно отметить, что до начала экспериментальной работы лишь 9% студентов показывали высокий и средний уровень сформированности готовности к психокоррекционной работе с детьми, тогда как 91% демонстрировали уровень ниже среднего.

После проведения экспериментальной работы и внедрения предложенной нами модели отмечаются следующие положительные тенденции: 94% имеют средний и высокий уровень сформированности готовности к психокоррекционной работе с детьми и лишь 6% демонстрируют уровень ниже среднего.

По теоретическому и практическому критериям отмечены следующие значимые изменения: установлена достоверно значимая тенденция роста показателя «сформированность теоретических знаний» по самооценке студентами: рост с 5,98 до 9,41 (t – критерий Стьюдента $= -7,024$ $p < 0,01$).

Анализ результатов позволяет отметить следующие положительные тенденции: до экспериментальной работы 36% студентов оценивали

сформированность своих знаний на уровне выше среднего и 64 % показали уровень ниже среднего. После проведения формирующего эксперимента 91% оценили свои знания на высоком и выше среднего уровнях и лишь 9% показали уровень ниже среднего. Полученные данные созвучны со средними значениями оценки сформированности теоретических знаний экспертами: среднее значение третьего курса – 4,06, пятого – 4,35.

Так же отмечено увеличение количества категорий детей, с которыми студенты способны осуществлять психокоррекционную работу: рост от 3,16 до 4,66 (t- критерий Стьюдента = -4,996 $p < 0,01$).

Следует отметить, что на начало экспериментальной работы 36 % студентов могли осуществлять психокоррекционную работу с 2-3 категориями детей, имеющими отклонения в развитии (чаще всего, это дети, имеющие дефицитное развитие – нарушение речи, слуха, зрения), тогда как после экспериментальной работы студенты способны оказывать помощь большему контингенту детей (4-5 категорий) – 78 % студентов.

По шкале самооценки студентами сформированности готовности к психокоррекционной работе с детьми установлен рост с 15,41 до 17,91 (t – критерий Стьюдента = -3,789 $p < 0,01$).

На начало экспериментальной работы средний и выше среднего уровни сформированности готовности к психокоррекционной работе с детьми продемонстрировало 57 % студентов, 43% студентов – низкий и ниже среднего.

После проведения формирующего эксперимента 81 % студентов показали высокий и выше среднего уровни сформированности готовности к психокоррекционной работе с детьми и 19 % – ниже среднего.

Такие результаты обусловлены изменением логики и содержания процесса, форм и методов подготовки специальных психологов: последовательностью изучения дисциплин предметной подготовки, реализацией полученных знаний на соответствующих психологических практиках, активизацией учебной деятельности, посредством включения психокоррекционных технологий, применяемых в психокоррекционной работе с детьми в активные методы обучения.

По практическому критерию достоверная разница отмечается по оценке экспертами сформированности психокоррекционных умений – рост средней арифметической по выборке до эксперимента с 38,59 до 59,69 по выборке после завершения эксперимента (t – критерий Стьюдента = -7,607 $p < 0,01$), в то время как по оценке сформированности практических умений самими студентами значимых изменений не наблюдается.

Повышение уровня и качества знаний сказывается на формировании психокоррекционных умений, влияет на эффективность психокоррекционной работы с детьми. Корреляционный анализ, описанный нами в параграфе

2.2. позволил отметить наличие значимых корреляционных связей между сформированностью теоретических знаний и уровнем сформированности психокоррекционных умений (коэффициент корреляции 0,55).

Рассмотрим данные, полученные в результате изучения психокоррекционных умений: на начало экспериментальной работы 70 % студентов демонстрировали низкий и ниже среднего уровни сформированности психокоррекционных умений и 30 % показали высокий и выше среднего уровни. После проведения формирующего эксперимента лишь у 3 % студентов отмечаются низкие показатели, тогда как у 97 % отмечен уровень выше среднего.

Поскольку психокоррекционные умения формируются только в процессе деятельности, базируются на основе теоретических знаний, такие показатели мы обосновываем изменением логики и содержания как учебных дисциплин (введение тем по коррекции в дисциплины предметной специализации), так и психологических практик.

Полученные данные подтверждаются и вышерассмотренными данными по шкале экспертной оценки сформированности готовности к психокоррекционной работе с детьми (91 % – уровень готовности выше среднего, 9 % – уровень готовности ниже среднего).

Отмечены статистически значимые изменения по наличию барьеров до и после формирующего воздействия: разница отмечена по оценке экспертов. Если в среднем уровень барьеров до эксперимента составлял 27,89, то после него снизился до 11,66 (t – критерий Стьюдента = 5,27 $p < 0,01$).

На констатирующем этапе 52 % студентов показали высокий и выше среднего уровни наличия барьеров, 48 % демонстрировали показатели ниже среднего. На контрольном этапе 13 % испытывали затруднения в психокоррекционной работе с детьми, проявляющиеся в высоком и среднем уровне барьеров, 87 % имеют уровень ниже среднего.

По оценке студентами достоверно значимой разницы по выраженности барьеров до и после эксперимента нет.

Полученные в ходе исследования данные в обобщенном виде представлены в таблице 4, где отражена динамика сформированности способности преодолевать барьеры по совокупности представленных выше показателей и ее распределение по уровням, выделенным нами в параграфе 2.2.

Хотелось бы отметить, что нами не были отмечены очень высокие и соответственно очень низкие показатели; результаты, позволяющие статистически достоверно их обработать, были распределены нами на два уровня: выше среднего, свидетельствующие о том, что студенты способны преодолевать барьеры и выполнять психокоррекционную работу с детьми на креативном и продуктивном уровнях и ниже среднего, свидетельствующего о том, что деятельность студента в большинстве случаев носит репродуктивный характер, способность преодолевать барьеры сформирована на уровне ниже сред-

него. В таблице 4 представлен каждый критерий, его показатели до проведения формирующего эксперимента и после его реализации: теоретический (сформированность системы теоретических знаний по психокоррекции), практический (сформированность психокоррекционных умений), личностный (сформированность профессионально важных качеств личности и способность преодолевать барьеры как ведущий показатель).

Анализ данных, приведенных в таблице 4, позволяет отметить значительный рост показателей по теоретическому и практическому критериям. Динамика отмечена и по личностному критерию, но здесь, в отличие от показателей по двум другим критериям, результат несколько ниже. На наш взгляд, только переход от информативного обучения к личностно-ориентированному, субъектно-смысловому, будет способствовать развитию личности обучаемого, способного адекватно оценивать свои внутренние потенции, осознавать и преодолевать барьеры, связанные с трудностями профессиональной деятельности.

Таблица 4.

Результаты экспериментальной работы

Уровни	Критерии и показатели					
	Теоретический		Практический		Личностный	
	до	после	до	после	до	после
Выше среднего (креативный и продуктивный)	36 %	91%	30%	97%	13%	52 %
Ниже среднего (продуктивный и репродуктивный)	64 %	9%	70%	3%	87%	48%

В заключение следует отметить, что проведенный количественный и качественный анализ доказал результативность и эффективность предложенной экспериментальной модели, направленной на формирование способности преодолевать барьеры как составной части готовности к данному виду профессиональной деятельности специальных психологов. Результативность внедрения модели обеспечивается логичностью последовательности изучения дисциплин предметной подготовки и организации соответствующих психологических практик, предусматривающих включение студентов в активную психокоррекционную работу; внедрением в учебный процесс системы заданий, моделирующих структуру, содержание и технологию психокоррекционной деятельности; активизацией практической деятельности студента, позволяющей реализовать знания и умения, личностный потенциал с ситуациями возникновения барьеров в психокоррекционной деятельности.

В качестве результата применения данной модели можно рассматривать более глубокие знания в области психологической коррекции отклоняющегося развития, детальное освоение психокоррекционных умений, снижение уровня проявления барьеров, сформированную способность осознавать и преодолевать барьеры, возникающие в процессе подготовки специальных психологов, что подтверждается экспериментально.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало, что в настоящее время отмечается недостаточность теоретических исследований в области профессиональной подготовки психологов специального образования, приоритетной деятельностью которых является коррекция отклоняющегося развития. В связи с этим проблема формирования готовности к психокоррекционной работе с детьми и преодоление барьеров в процессе ее формирования приобретает особую актуальность.

Проведенное исследование, посвященное решению указанной проблемы, дает основание сформулировать следующие выводы.

Психологическая коррекция – это особый вид психологической помощи, система психологических и психотерапевтических воздействий, целью которых является предупреждение и преодоление отклонений в развитии, обусловленных как внутренней спецификой дизонтогенеза (степенью тяжести и структурой дефекта), так и средовыми факторами и, в первую очередь, вторичных отклонений в развитии личности. Психокоррекция представляет собой вид профессиональной деятельности специального психолога и требует высокого уровня готовности к ее выполнению.

Профессиональная готовность определяется нами как сложное интегративное образование, проявляющееся как в устойчивых качествах личности, так и в ситуативных психических состояниях, связанных с трудовым процессом и способствующих успешному выполнению профессиональной деятельности. Готовность специального психолога к психокоррекционной работе представляет собой определенную совокупность компонентов, обладающую важнейшими свойствами общего, но в связи с собственной спецификой имеющую ряд особенностей, обусловленных характеристиками основных партнеров специального психолога по профессиональному взаимодействию – детей, имеющих отклонения в развитии различного генезиса.

Готовность к психокоррекционной работе с детьми имеет трехкомпонентную структуру, обусловленную сущностью этого феномена и классифицированную по содержательной наполняемости каждого компонента с учетом специфики психокоррекционной работы в области специального образования: научно-теоретический компонент, представленный системой знаний; практический, предполагающий сформированность аналитических, проектировочных, конструктивных, организаторских,

коммуникативных и собственно психокоррекционных умений и личностный, в который мы включаем как общегражданские, общепсихологические качества, входящие в психограмму психолога, так и такие специальные качества личности детского специального психолога.

В процессе формирования готовности к данному виду профессиональной деятельности могут возникать барьеры, которые определяются нами как состояния переживания препятствий, влияющие на оптимальное протекание психокоррекционной деятельности, вызванные как особенностями ситуаций данного вида профессиональной деятельности, так и особенностями личности студента (деятельностный и личностный уровни). При формировании теоретического компонента готовности могут возникать психолого-познавательные барьеры; практических умений – когнитивные барьеры, блокирующие актуализацию формирующихся умений; несформированность профессионально значимых личностных качеств и доминирование негативных состояний приводит к появлению барьеров личностного уровня, проявляющихся в барьерах психической напряженности (эмоциональных барьерах) и барьерах общения, которое выступает ведущим компонентом психокоррекционной работы. Барьеры препятствуют дальнейшему выполнению деятельности, выражаются в трудности перехода к следующему звену деятельности и сопровождаются определенными эмоциональными реакциями.

Факторами, определяющими возникновение барьеров в процессе формирования готовности к психокоррекционной работе с детьми, являются: несформированность знаний по психологической коррекции отклоняющегося развития, несформированность психокоррекционных умений, наличие таких психических состояний, как тревожность, ригидность, фрустрация, несформированность профессионально важных качеств личности студента.

Осуществление психокоррекционной работы с детьми предполагает наличие способности преодолевать барьеры, решать затруднения, возникающие в процессе данного вида профессиональной деятельности. Способность преодолевать барьеры является составной частью готовности к психокоррекционной деятельности и определяется как мобилизация своих возможностей (знаний, умений, личностного потенциала) для преодоления барьеров при совершении целенаправленных действий в процессе психокоррекционной работы с детьми. Существует два основных способа преодоления барьеров: в виде конструктивной активности личности, направленной на разрешение проблемы (поведение преодоления (копинг) или совладающее поведение) и характе-

ризующейся эмоциональной и рациональной регуляцией человеком своего поведения с целью оптимального взаимодействия с жизненными обстоятельствами или их преобразованиями в соответствии со своими намерениями и деструктивной, что проявляется в психологической защите, отказе от продуктивного разрешения критических ситуаций, каких-либо попыток устранить обусловленные ситуацией трудности, снятии эмоционального напряжения и сохранении мнимой целостности личностной структуры. При реализации аффективно-агрессивной стратегии отсутствует гибкость, что затрудняет поиски положительных вариантов преодоления барьеров.

Проведенное исследование определило перспективы дальнейшей разработки теории профессиональной готовности на основе раскрытия механизмов психологических барьеров, использования выявленных закономерностей в практике развития способности преодолевать барьеры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова, Г. С. Практическая психология [Текст]/ Г.С.Абрамова. – М.: Академия, 1997. – 368 с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст]/ К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
3. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды [Текст]/ К.А. Абульханова. — М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
4. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии [Текст]/ А.Адлер. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
5. Алешина, Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование [Текст]/ Ю.Е. Алешина. – 2-е изд.– М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 208 с. (Библиотека психологии и психотерапии).
6. Андриенко, Е. В. Социальная психология: учеб. Пособие [Текст]/ под ред. В.А. Слостенина – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2004.- 264 с.
7. Анцупов, А.Я. Конфликтология: учебник для вузов [Текст]/ А.Я. Анцупов, А.И Шипилов. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 551 с.
8. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита [Текст]/ Л.И.Анцыферова // Психологический журнал. – 1994.– № 1. –С. 3-19
9. Арттерапия. Хрестоматия. [Текст] // Сост. и общая редакция А. И. Копытина – СПб.: Питер, 2001.– 320 с.
10. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений [Текст]/ Е. А. Медведева [и др.]. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
11. Ахрямкина, Т. А. Формирование эмпатии студентов в процессе обучения в педагогическом вузе: автореф. дис... канд. психол. наук [Текст]/ Т.А. Ахрямкина – Самара, 2003. – 18 с.
12. Банщикова, Т. Н. Профессиональная деятельность психолога в работе с педагогическим коллективом [Текст]/ Т.Н. Банщикова, Ю. П Ветров, Н. П. Клушина . – М.: изд-во «Книголюб», 2004. – 352 с.
13. Барвенко, О. Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: дис... канд. психол. наук [Текст]/ О.Г. Барвенко. – Ставрополь, 2004. – 186 с.
14. Батаршев, А.В. Психодиагностика способности к общению, или Как определить организаторские и коммуникативные качества личности [Текст]/ А.В. Батаршев – М.: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.
15. Белохвостова, О. И. Динамика стилей учебной деятельности студентов при преодолении психологических барьеров: дис... канд. психол. наук [Текст]/ О.И.Белохвостова.– СПб, 2003. – 153 с.

16. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека [Текст]/ Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 270 с.
17. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры [Текст]/ Э.Берн. – М.: Прогресс, 1988. – 399 с.
18. Бодалев, А. А. Восприятие и понимание человека человеком [Текст]/ А.А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1982.– 200 с.
19. Бодалев А. А. Психология воздействия (проблемы теории и практики) [Текст]/ А.А. Бодалев, Г. А. Ковалев – М.: Наука, 1989. – 153 с.
20. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие [Текст]/ Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М. – Ростов- н/Д.: ТЦ «Учитель», 1999. – 560 с.
21. Братченко, С. Л. Декларация принципов толерантности [Текст]/ С. Л. Братченко // Век толерантности. – 2001. – № 1, С. 62-68.
22. Братченко, С. Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании [Текст]/ С. Л. Братченко. (<http://www.tolerance.ru>).
23. Братченко, С.Л. Гуманитарная экспертиза в образовании: критерии личностного роста [Текст]/ С. Л. Братченко // Школьные технологии. – 2001. – № 2. – С. 179 – 195.
24. Бука, Т. Л. Психологический тренинг в группе: игры и упражнения [Текст]/ Т.Л. Бука, М. Л. Митрофанова – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – 128 с.
25. Бурганова, И.Ф. Психологические барьеры в интеллектуальном творчестве: дис... канд. психол. наук [Текст]/ И.Ф. Бурганова. – Казань, 1999. – 155 с.
26. Бурменская, Г. В. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков [Текст]/ Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова и др. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
27. Вачков, И. В. Введение в профессию «психолог»: учеб. пособие для вузов [Текст]/ И. В. Вачков, И. Б.Гришпун, Н. С. Пряжников.; Под ред. Гришпуна И.Б. 2-е изд., стереотип./ 3-е, стереотип. – М.: МПСТ / Воронеж: МОДЭК, 2002.- 464 с.
28. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехники [Текст]/ И.В. Вачков, – М.: изд-во «Ось 89», 2003. – 224 с.
29. Венгер, А. Л. Онтогенетический подход в коррекции психического развития ребенка [Текст]/ А. Л. Венгер, Ю. С. Шевченко // Дефектология.– 2004. – № 1.– С. 8-16
30. Виденеев, Н. В. Природа интеллектуальных способностей человека [Текст]/ Н. В. Виденеев. – М.: Мысль, 1989. – 173 с.
31. Выготский, Л. С. Собр. соч.: В 6 т. [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С. 248
32. Гальперин, П. Я. Психология как объективная наука: изб. психол. тр.: В 70 т. [Текст]/ П.Я.Гальперин. – М – Воронеж: изд-во «Институт практической психологии», НПО «МОДЭК», 1998. – 480 с.

33. Гиппенрейтер, Ю. Б. Феномен конгруэнтной эмпатии [Текст]/ Ю. Б. Гиппенрейтер, Т. Д. Карягина, Е. Н. Козлова // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 61-68.
34. Гозман, Л. Я. Психология эмоциональных отношений [Текст]/ Л.Я. Гозман. – М.: МГУ, 1987. – 176 с.
35. Гончарова, Е. Л. К вопросу о предмете специальной психологии. Приглашение к размышлению [Текст]/ Е. Л. Гончарова// Дефектология. – 2001. – № 1.– С. 3-8.
36. Гузева, М. В. Формирование готовности будущих педагогов – психологов к патриотическому воспитанию детей средствами артпедагогики: дис... канд. пед. наук [Текст]/ М.В. Гузева. – Ставрополь, 2004. – 151 с.
37. Детский практический психолог. Программы и методические материалы: учеб. пособие для высших учебных заведений [Текст]/ О. А. Шаграева, А. Д. Кошелева, В. И. Перегуда, Г. Г. Филиппова. – М.: Академия, 2001. – 256 с.
38. Дзугоева, М. Г. Психические новообразования студенческого возраста: дис... канд. психол. наук [Текст]/ М. Г. Дзугоева. – М., 1999.– 150 с.
39. Диагностика и коррекция психического развития дошкольника [Текст]/ Я.Л.Коломенский [и др.]// под ред. Я. Л. Коломенского, Е. А. Панько. – Минск, «Універсітэцкае», 1997. – 237 с.
40. Дурай-Новакова, К. М. Основы и закономерности процесса формирования профессиональной готовности к педагогической деятельности: автореф. дис... докт. пед. наук [Текст]/ К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 41 с.
41. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст]/ М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ , 1976. – 176 с.
42. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы [Текст]/ М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1981. – 383 с.
43. Заверткина, Л. В. Организационно-педагогические условия подготовки учителя начальных классов к работе с детьми с отклонениями в психофизическом развитии: дис... канд. пед. наук [Текст]/ Л. В. Заверткина. – Ярославль, 2001. – 141 с.
44. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст]/ В.И. Загвязинский, Р. Атаханов.– М.: Академия, 2001.– 208 с.
45. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития [Текст]/ Э. Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
46. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст]/ И. А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 480 с.
47. Игумнов, С.А. Психотерапия детей и подростков [Текст]// под ред. Д.Н. Исаев – СПб.: Речь, 2003. – 391 с.
48. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы [Текст]/ Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2006.– 512 с.

49. Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий [Текст]/ Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
50. Ильин, Е. П.. Эмоции и чувства [Текст]/ Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 752 с.
51. Ионина, О. С. Формирование толерантности как средство устранения внутриличностных конфликтов подростков: дис... канд. психол. наук [Текст]/ О. С Ионина. – Казань, 2005. – 185 с.
52. Исаева, Н. И. Профессиональная культура психолога образования [Текст]/ Н.И. Исаева. – М., Белгород: МПГУ, БелГУ, 2002.– 235 с.
53. Калистратова, Т. Д. Система формирования у студентов университетов готовности к коррекционно – развивающей работе с детьми и подростками (общепедагогический аспект): дис... канд. пед. наук [Текст]/ Т. Д. Калистратова – Саратов, 1999. – 191 с.
54. Карамова, К. Х. Педагогические условия и барьеры творческой самореализации студентов в обучении на художественно – графических факультетах: дис... канд. пед. наук [Текст]/ К.Х. Карамова – Казань, 2002. – 197 с.
55. Кедров, Б. М. О творчестве в науке и технике [Текст]/ Б.М. Кедров. – М.: Молодая гвардия, 1987. – 192 с.
56. Климов, Е. А. Введение в психологию труда: учебник – 2-е изд., перераб. и доп. [Текст]/ Е.А. Климов – М.: изд-во Московского университета; Академия, 2004. – 336 с.
57. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст]/ Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
58. Ключева, Н. В., Педагогическая психология [Текст]/ Н.В.Ключева, С.Н. Батракова, Ю.А. Варенова. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
59. Ковалев, А.Г. Психология личности. – 3-е изд., перераб. и доп. [Текст]/ А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1970. – 341 с.
60. Ковалев, Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия [Текст]/ Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987.– № 3 – С. 41-49.
61. Козловская, Г. Ю. Формирование диагностических умений будущих педагогов специального образования в процессе профессиональной подготовки: дис... канд. психол. наук [Текст]/ Г.Ю. Козловская. – Ставрополь, 2000. – 181 с.
62. Козырев, Г.И. Введение в конфликтологию: учеб. пособие [Текст]/ Г.И. Козырев. – М.: ВЛАДОС, 1999. –176 с.
63. Кокоренко, В. Л. Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий [Текст]/ В.Л. Кокоренко. – СПб.: Речь, 2005. – 101 с.
64. Колесникова, Г. И. Основы психопрофилактики и психокоррекции [Текст]/ Г.И. Колесникова – Ростов н/Д: Феникс, 2005.– 185 с.
65. Коломенский, Я. Л. Психология личности и взаимоотношений в детском коллективе [Текст]/ Я.Л. Коломенский.– Минск: Народна асвета, 1969. – 238 с.

66. Коломенский, Я. Л. Психологическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция [Текст]/ Я.Л. Коломенский. – СПб.: Питер, 2004. – 480 с.
67. Колошина, Т. Ю. Арттерапия в терапии кризисных состояний личности и группы: дис... канд. психол. наук [Текст]/ Т.Ю. Колошина. – Ярославль, 2002. – 138 с.
68. Копытин, А. И. Теория и практика арт-терапии [Текст]/ А.И. Копытин – СПб.: Питер, 2002. – 368 с.
69. Краевский, В.В. Общие основы педагогики [Текст]/ В.В. Краевский. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
70. Краткий психологический словарь [Текст]/ В. А. Петровского – Ростов н/Д, 1998. – 512 с.
71. Крутецкий, В.А. Исследование специальных способностей, их структуры и условий формирования и развития [Текст]/ В.А. Крутецкий //Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии// под ред. Давыдова В.В. – М.: Педагогика, 1978 – С.57.
72. Крысько, В.Г. Социальная психология: учебник для студентов высших учебных заведений [Текст]/ В.Г. Крысько. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 448 с.
73. Кудрявцев, В. Т. Развитое детство и развивающее образование: Культурно-исторический подход. Ч.1 [Текст]/ В.Т. Кудрявцев. – Дубна: ИЦ семьи и детства, 1997.– С. 34-36.
74. Кузьмина, Н. В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст]/ Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1970.- 115 с.
75. Кукушин, В.С. Психология делового общения: учеб. пособие [Текст]/ В.С. Кукушин – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Дону, 2003. – 368 с.
76. Куликов, Л.В. Психологическое исследование [Текст]/ Л.В. Куликов. – СПб.: Речь, 2002. – 183 с.
77. Лабунская, В. А. Психология затрудненного общения [Текст]/ В.А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М.: Академия, 2001.– 288 с.
78. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий [Текст]/ Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
79. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте [Текст]/ В.В. Лебединский. – М.: Академия, 2003. – 144 с.
80. Левин, К. Разрешение социальных конфликтов [Текст]/ К. Левин. – СПб: Речь, 2000. – 265 с.
81. Левитов, Н. Д. О психических состояниях человека [Текст]/ Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 263 с.
82. Леонтьев. А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст]/ А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
83. Лидерс, А. Г. Психологический тренинг с подростками [Текст]/ А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003.– 256 с.
84. Лисуленко, А. А. Формирование готовности к взаимодействию с особым ребенком у будущих педагогов – воспитателей специальных

(коррекционных) учреждений: дис...канд. пед. наук [Текст]/ А.А. Лисуренко. – Москва, 2004.– 156 с.

85. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей [Текст]/ В.И. Лубовский // Дефектология. – 1971. –№ 6. – С. 15-19.

86. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст]/ В.И. Лубовский. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.

87. Лукьяненко, Т. И. Структура коммуникативных умений учителя и психологические условия их формирования: дис... канд. психол. наук [Текст]/ Т.И. Лукьяненко. – М., 1991. – 215с.

88. Лэндрет, Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений [Текст]/ Г.Л. Лэндрет; пер. с англ./ предисл. А.Я. Варга – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 368 с.

89. Малофеев, Н.Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа построения программы развития [Текст]/ Н.Н. Малофеев //Дефектология.– 1997. – № 4. – С. 3-15

90. Мамайчук, И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст]/ И.И. Мамайчук – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.

91. Мамайчук, И. И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции (на материале изучения детей и подростков с двигательными нарушениями): дис... д-ра психол. наук [Текст]/ И.И. Мамайчук. – СПб, 2004.– 419 с.

92. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст]/А.К. Маркова.– М.: Знание, 1996.– 308 с.

93. Маркова, А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя [Текст]/ А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

94. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения [Текст]/ А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

95. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы [Текст]/ А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

96. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст: Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии) [Текст]/ Е.М. Мастюкова – М.: ВЛАДОС, 1997. – 304 с.

97. Микляева, Н. В. Работа педагога – психолога в ДОУ [Текст]/ Н.В. Микляева, Ю. В. Микляева. – М.: Айрис – пресс, 2005. – 384 с.

98. Милерян, Е. А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений [Текст]/ Е.А. Милерян. – М.: Педагогика, 1973.– 299 с.

99. Минкина, О. В. Формирование социально-психологической компетентности будущих специалистов социальной работы: дис...канд. пед. наук [Текст] /О.В. Минкина. – Ставрополь, 2005. – 195 с.

100. Мириманова, М.С. Конфликтология [Текст]/ М.С. Мириманова. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004.-320 с.

101. Мищенко, А.И. Введение в педагогическую профессию [Текст]/ А.И. Мищенко. – Новосибирск, 1991. – 146 с.
102. Морозов, А. В. Деловая психология. Курс лекций [Текст]/ А.В. Морозов – СПб: издательство Союз, 2000. – 576 с.
103. Назарова, Н.М. Развитие теории и практики дефектологического образования. Сурдопедагог: история, современные проблемы, перспективы подготовки [Текст]/ Н.М. Назарова. – М.: НППЦ Коррекция, 1992. – 162 с.
104. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных: учебное пособие [Текст]/ А.Д. Наследов. – СПб.: Речь, 2004. – 392 с.
105. Немов, Р.С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. [Текст]/ Р.С. Немов. – 3-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 640 с.
106. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования [Текст]/ Р.В. Овчарова. – М.: Академия, 2003. – 448 с.
107. Овчарова, Р. В. Технологии практического психолога образования [Текст]/ Р.В. Овчарова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 448 с.
108. Осипова, А. А. Введение в практическую психокоррекцию: групповые методы работы [Текст]/ А.А. Осипова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 240 с.
109. Осипова, А. А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов [Текст]/ А.А. Осипова. – М.: ТЦ «Сфера», 2000. – 512 с.
110. Основы психологии. Практикум. [Текст]/ Ред. – составитель Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 1999. – 576 с.
111. Основы психологии. Практикум. [Текст] / Ред. – составитель Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 704 с.
112. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст]/ Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева [и др.]; Под ред. Л.В. Кузнецовой. – 2-е изд. стер. – М.: Академия», 2005. – 480 с.
113. Парыгин, Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории [Текст]/ Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
114. Педагогика и психология высшей школы: серия «Учебники, учебные пособия» [Текст]/ М. В. Буланова – Топоркова [и др]. Отв. ред. С. И. Самыгин. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
115. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие [Текст]/ Е. П. Белозерцев [и др.]// под ред. В. А. Сластенина. – М.: «Академия», 2004. – 368 с.
116. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений [Текст]/ В. А. Сластенин [и др.] – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
117. Педагогическая антропология: учебное пособие [Текст]/под. ред. Л. Л. Редько, Е. Н. Шиянова. – Ставрополь: Сервис – школа, 2005. – 696 с.

118. Пилипенко, А. И. Познавательные барьеры в обучении физике и методические принципы их преодоления: дис... д-ра пед. наук [Текст]/ А.И. Пилипенко. – Курск, 1997. – 229 с.

119. Платонов, К.К. Проблемы способностей [Текст]/ К.К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.

120. Платонов К.К. Психология [Текст]/ К.К. Платонов, В.В. Голубев.– М.: Высшая школа, 1977. – С.92-93.

121. Подымов, Н. А. Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя: дис... д-ра психолог. наук [Текст]/ Н.А. Подымов. – М., 1999- 390 с.

122. Попова, Е. И. Психолого-педагогические условия формирования профессиональных умений коррекционной работы с детьми группы риска у будущих специалистов дошкольного образования: дис... канд. пед. наук [Текст]/ Е.И. Попова. – Екатеринбург, 2000. – 202 с.

123. Практическая психология для преподавателей [Текст] / М. К. Тутушкина [и др.] – М.: информационно-издательский дом «Филинь», 1997. – 328 с.

124. Практическая психология образования: учебник для студентов высших и средних специальных учебных заведений [Текст] / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: ТИ «Сфера», 2000. – 528 с.

125. Проблемы формирования профессиональных навыков и умений в процессе обучения студентов в педвузе: тезисы докладов межвузовской научно- методической конференции, посвященной 50-летию АГПИ им. М.В. Ломоносова [Текст]. – Архангельск, 1982. – 204 с.

126. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего профессионального образования: Межвузовский сборник научных трудов [Текст] / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Политиздат, 1982. – 304 с.

127. Прохоров, А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе [Текст] / А.О. Прохоров. – Казань.: Изд-во Казанского университета, 1991 – 168 с.

128. Психогимнастика в тренинге [Текст] / под ред. Н. Ю. Хрящевой. – СПб.: Речь, Институт Тренинга, 2002 – 256 с.

129. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / И.В.Дубровина [и др.]/ под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Академия, 1998. – 160 с.

130. Психолог в современном обществе: от образования к профессиональной деятельности: коллективная монография [Текст] / под ред. К.М. Гайдар – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2007. – 541 с.

131. Психологические проблемы деятельности в особых условиях [Текст] /отв. ред. Б.Ф. Ломов, Ю.Б. Забродин. – М.: Наука, 1985- С. 153-168

132. Психология и педагогика: учебное пособие [Текст] / А. А. Бодалева [и др.] – М.: изд-во Института Психотерапии, 2002. – 585 с.

133. Психология совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. [Текст] / отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 426 с.

134. Психология. Словарь [Текст] / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 414 с.

135. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / И. Ю. Левченко [и др.] – М., 2003. – 320 с.

136. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка: пособие для учителя-дефектолога [Текст] / под. ред. Л. М. Шипицыной. – М.: ВЛАДОС, 2003 – 528 с.

137. Психотерапевтическая энциклопедия [Текст]/ под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер, 2006 – 944 с.

138. Психотерапия в дефектологии [Текст]/ Сост. Н. П. Вайзман – М.: Просвещение, 1992.– 128 с.

139. Рабочая книга практического психолога [Текст]/ под ред. А. А. Бодалева, А.А. Деркача, Л. Г. Лаптева. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 640 с.

140. Реан, А. А. Психология и педагогика [Текст]/ А.А.Реан, Н. В. Бордовская, С.И.Розум. – СПб.: Питер, 2000- 432 с.

141. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология [Текст]/А.А. Реан, Я.Л.Коломинский– СПб.: Питер Ком, 1999. – 416 с.

142. Рейковский, Я. Экспериментальная психология эмоций [Текст]/ Я. Рейковский; пер. с польск. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.

143. Репродуктивное здоровье общества [Текст]/ под ред. И.В. Добрякова, Н.П. Коваленко, Ш.С. Ташаева. – СПб: изд-во ИПТП, 2006. – 292 с.

144. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб.и доп. Кн.2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения [Текст]/ Е.И.Рогов. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 480 с.

145. Рогов, Е. И. Психология группы [Текст]/ Е.И. Рогов. – М.:ВЛАДОС, 2005. – 430 с.

146. Рогов, Е. И. Психология общения [Текст]/ Е.И.Рогов. – М.:ВЛАДОС, 2001. – 336 с.

147. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст]/ К.Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 420 с.

148. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст]/ С.Л.Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2006- 713 с.

149. Руденский, Е. В. Социальная психология: Курс лекций [Текст]/ Е.В. Руденский. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, «Сибирское соглашение», 2000.– 224 с.

150. Самыкина, Н. Ю. Формирование личностной готовности психологов к первичной профилактике наркомании в среде старшеклассников: дис...канд. психол. наук [Текст]/ Н.Ю. Самыкина – Калуга, 2002. – 166 с.

151. Семаго, М. М. Диагностико-консультативная деятельность психолога образования [Текст]/ М.М.Семаго, Н. Я Семаго. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 288 с.

152. Семаго, М. М. Организация и содержание деятельности психолога специального образования [Текст]/ М.М.Семаго, Н. Я Семаго. – М.: АРКТИ, 2005. – 336 с.

153. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. 2-е изд., испр. и доп. [Текст]/ Н. Я Семаго, М.М.Семаго.– М.: АРКТИ, 2001. – 208 с.

154. Семенова, Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога [Текст]/ Е.М.Семенова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 224 с.

155. Семечкин, Н.И. Психология социального влияния [Текст]/Н.И. Семечкин. – СПб: Речь, 2004. – 304 с.

156. Сербина, Л. Ф. Воспитание профессионально-гуманистической направленности личности учителя-дефектолога: дис... канд. пед. наук [Текст]/ Л.Ф.Сербина – Ставрополь, 1992. – 167 с.

157. Скрябина, О. Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников: автореф. дисс...канд. пед. наук [Текст]/ О.Б.Скрябина. – Кострома, 2000. – 27 с.

158. Слободчиков, В. И. Психология развития человека [Текст]/ В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. Т.2. – М.: Школа-Пресс, 2000.– С. 23-24

159. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности [Текст]/ В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

160. Словарь практического психолога [Текст]/ Сост. С. Ю Головин – Минск: Харвест, 1998. – 799 с.

161. Слюсарева, Е. С. Методы психологической коррекции [Текст]/ Е.С. Слюсарева, Г.Ю. Козловская. – Ставрополь, 2007. – 202 с.

162. Слюсарева, Е. С. Специальная психология [Текст]/ Е.С.Слюсарева, Г.Ю. Козловская.. – Ставрополь, 2005. – 150 с.

163. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений [Текст]/ С.Д.Смирнов – М.: Академия, 2001. – 304 с.

164. Сорокин, В. М. Специальная психология [Текст]/ В.М.Сорокин/ / под ред. Л.М. Шипицыной. – СПб.: Речь, 2003. – 213 с.

165. Сосновикова, Ю. Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика [Текст]/ Ю.Е. Сосновикова. – Горький, 1975. – 157 с.

166. Социальная конфликтология: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений [Текст]/ Н.П.Дедов [и др.] / под ред. А.В. Морозова. – М.: Академия, 2002. – 336 с.

167. Социальная психология личности в вопросах и ответах: учеб. пособие [Текст]/ под ред. В.А. Лабунской – М.: Гардарики, 1999. – 397 с.

168. Социальная психология. Краткий очерк [Текст]// под общ. ред. Г.П.Предвечного и Ю.А. Шерковина. – М.: Политиздат, 1975 – 319с.
169. Социальная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст]/ А. Н. Сухов [и др.]// под ред. А.Н. Сухова, А.А. Деркача. – М.: Академия, 2001. – 600 с.
170. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст]/ Л.И.Аксенова [и др.] // под ред. Н. М. Назаровой-2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2001- 400 с.
171. Специальная психология [Текст]/ В. И. Лубовский [и др.]// под ред.В. И. Лубовского – 2-е ид, исправ. – М: Академия, 2005. – 464 с.
172. Суходольский, Г.В. Математические методы в психологии [Текст]/ Г.В. Суходольский. – СПб.: СПбГУ, 2003. – С.242
173. Теоретические и прикладные аспекты психологии развития: проблемы, решения, перспективы: сборник научных трудов [Текст]/ под ред. И.С. Морозовой; ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2007. – 364 с.
174. Трошин, О.В. Основы социальной реабилитации и профориентации: учебное пособие [Текст]/ О.В. Трошин, Е.В. Жулина, В.А. Кудрявцев – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 384 с.
175. Уварова, Г. В. Тренинг личностного роста. Практикум [Текст]/ Г.В. Уварова. – Ставрополь, 1997. – 60 с.
176. Узнадзе, Д. Н. Психология установки [Текст]/ Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 264 с.
177. Узнадзе, Д.Н. Общая психология [Текст]/ пер. с грузинского Е.Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе/ Д.Н.Узнадзе. – М.: Смысл; СПб.: Питер, 2004. – 413 с.
178. Фетискин, Н.П.Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп [Текст]/ Н.П. Фетискин, В.В.Козлов, Г.М.Мануйлов– М., 2002. – 490 с.
179. Флоренская, Т.А. Мир дому твоему. Человек в человеке [Текст]/ Т.А. Флоренская// Воспитание школьников. – 1999. – № 1. – С. 34-39.
180. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество [Текст]/ Ю.Г.Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
181. Фрейд, З. Введение в психоанализ. Лекции: пер. с нем. [Текст]/ коммент. М.Г. Ярошевского/ З. Фрейд. – М.: Наука, 1989. – 455 с.
182. Фромм, Э. Анатомия человеческой деструктивности [Текст]/ Э. Фромм. – М., 1998. – 670 с.
183. Хухлаева, О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции [Текст]/ О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2004. – 208 с.
184. Циркин, С.Ю. Справочник по психологии и психиатрии детского подросткового возраста [Текст]/ С.Ю. Циркин. – СПб.: Питер, 1999. – 752 с.

185. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе [Текст]/ Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ – ДАНС, 2002. – 437 с.
186. Чернова, М. А. Психологические условия коррекции деформаций эмоциональной сферы детей в условиях приюта: дис... канд. психол. наук [Текст]/ М.А.Чернова. – Ставрополь, 2003. – 186 с.
187. Чурнышев, А. С. Технологии в изучении психологии [Текст]/ А. С. Чурнышев [и др.] – М.: Педагогическое общество, 2003. – 256 с.
188. Шакуров, Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности [Текст]/ Р.Х.Шакуров // Вопросы психологии. – 2001. – №1. – С. 3-17
189. Шаповал, И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития [Текст]/ И.А.Шаповал. – М.: ТЦ «Сфера», 2005. – 320 с.
190. Шаповаленко, З. И. Проблема нормы и патологии в детской психологии [Текст]// Педагогическая наука и практика – региону: материалы III Межвузовской научно – практической конференции/ З.И. Шаповаленко. – Ставрополь: изд-во «Кавказский край», СРГПИД, 2001 – С. 129-130
191. Шевандрин, Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности [Текст]/ Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1998 – 512 с.
192. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании. Часть 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии [Текст]/ Н.И. Шевандрин. – М.: ВЛАДОС, 1995-544 с.
193. Шевченко, С. Г. Комплексный подход к диагностике, коррекции и реабилитации детей с трудностями в обучении [Текст]/ С.Г.Шевченко // Дефектология. – 1995. – № 1. – С. 30-37.
194. Шеламова, Г. М. Деловая культура и психология общения: учебник для нач. проф. образования; учеб. пособие для сред. проф. образования – 4-е изд., стер. [Текст]/ Г.М. Шеламова. – М.: Академия, 2005. – 160 с.
195. Шерьязданова, Х. Т. Психологические основы профессиональной подготовки педагогов и психологов дошкольного образования: дис... д-ра психолог. наук [Текст]/ Х. Т. Шерьязданова. – М., 2003.
196. Шилова, Т. А. Психодиагностика и коррекция детей с отклонениями в поведении.- 2-е изд. [Текст]/ Т.А.Шилова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 176 с.
197. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении: учебное пособие для студ. пед. вузов [Текст]/ Е.Н. Шиянов, И.Б.Котова. – М.: Академия, 2000. – 288 с.
198. Эксакусто Т. В. Барьеры общения и актуальность их минимизации в условиях совместной деятельности [Текст] (<http://www.psychology.ru/lomonosov/tesises/af.htm>.)
199. Эльконин, Д.Б. Психология развития: учебное пособие для вузов [Текст]/ Д.Б.Эльконин. – М.: Академия, 2005. – 143 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Анкета студента

«Оценка сформированности знаний по теории психологической коррекции»

УВАЖАЕМЫЕ СТУДЕНТЫ!

Мы рады узнать Ваше мнение по ряду вопросов.

1. Как Вы считаете, психологическая коррекция нормального развития отличается от психологической коррекции аномального развития и в чем проявляются эти отличия? _____

2. Какие знания необходимы психологу для осуществления психокоррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии? Отметьте те знания, которыми Вы владеете.

- 1) ориентация в задачах и методах специальной психологии;
 - 2) знание понятий нормы и отклонения психического развития;
 - 3) биологических факторов как причинах и социальных факторов как условиях возникновения отклонений в развитии;
 - 4) путей компенсации отклоняющегося развития;
 - 5) основных типов дизонтогенеза;
 - 6) общих закономерностей, характерных для нормального и отклоняющегося развития;
 - 7) общих закономерностей для всех типов отклоняющегося развития;
 - 8) специфических закономерностей для конкретного варианта нарушенного развития; способность интеграции знаний из различных областей знаний для решения конкретных задач специальной психологии);
 - 9) знания теоретико-методологических положений, принципов, методов, форм и средств диагностики нарушенного развития;
 - 10) знания теории и технологий психокоррекционной работы;
 - 11) знания теоретических направлений, принципов, методов, форм и средств психокоррекционной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии;
 - 12) знание методов диагностики и коррекции, адаптированных для конкретной категории детей с отклонениями в развитии).
3. Отметьте ту категорию детей, с которыми Вы можете осуществлять психокоррекционную работу:

1) дети с нормальным психическим и психофизиологическим развитием;

2) дети с нарушением интеллекта;

3) дети с задержкой психического развития;

4) дети с нарушением слуха;

5) дети с нарушением зрения;

6) дети с нарушениями речи;

7) дети с нарушением опорно-двигательного аппарата;

8) дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы;

9) дети с РДА

4. Какие существуют трудности в осуществлении психокоррекционной работы с выделенными категориями? С чем это связано? _____

ФИО участника опроса _____

Спасибо за участие в опросе!

**Анкета эксперта
«Оценка сформированности психокоррекционных умений»
Уважаемые эксперты!**

Оцените сформированность психокоррекционных умений у студентов по 4-х балльной шкале:

- 0 – умение не сформировано
- 1 – умение сформировано на низком уровне
- 2 – удовлетворительные умения
- 3 – хорошие умения
- 4 – отличные умения

ФИО студента _____ Курс _____

№ п/п	Виды умений	Оценка
1.	Аналитические и прогностические умения:	
	1.1. Анализировать и оценивать уровень развития ребенка, выявлять существующие проблемы, их причины, условия и характер их возникновения; использовать знания при решении конкретной методической проблемы	
	1.2 Анализировать конкретные ситуации, оценивать и учитывать их при организации активного взаимодействия	
	Итого:	
2.	Проектировочные умения	
	2.1. Проектировать результаты психологической коррекции, планировать пути осуществления психологических воздействий	
	2.2. Выделять и четко формулировать задачи психологической коррекции, определять условия их решения	
	2.3. Моделировать деятельность и выбирать методы, средства и организационные формы психокоррекционной работы	
Итого:		
3.	Организаторские умения	
	3.1. Управлять поведением и активностью детей, используя различные формы, методы и приемы в психокоррекционной работе с детьми	
	3.2. Быстро принимать решения в нестандартных ситуациях и находить оптимальные средства психологического воздействия	
	3.3. Умение организовывать диалоговое взаимодействие, создавать условия, позволяющие ребенку выступить в разных позициях	
	3.4. Четко, лаконично и доступно излагать детям задания, требования, правила, учитывая уровень психического развития ребенка	
	3.5. Умение использовать и моделировать различные психокоррекционные технологии (изотерапию, психогимнастику, релаксацию и т.п.)	
Итого:		

4.	Коммуникативные умения	
	4.1. Устанавливать взаимодействие с детьми в соответствии с их возрастными, индивидуальными особенностями	
	4.2. Умение располагать к себе, при необходимости перестраивать взаимоотношения, находить индивидуальный подход к ребенку	
	4.3. Адекватное восприятие и интерпретация сигналов детей, получаемых в ход совместной деятельности	
	4.4. Умение определять по внешним проявлениям и поступкам детей изменение их психического состояния	
	Итого:	
5.	Рефлексивные умения	
	5.1. Анализировать свои действия с точки зрения их соответствия цели	
	5.2. Выделять сравнительную эффективность применяемых средств и методов психокоррекционной работы	
	5.3. Анализировать достижения и недостатки в психокоррекционной работе с детьми	
	Итого:	
6.	Прогностические умения	
	6. 1. На основе анализа достигнутых результатов выдвигать и обосновывать задачи по оптимизации психического развития ребенка	
	Итого:	
	Общий балл:	

Аналогичная анкета предлагалась студентам со следующей инструкцией: «Уважаемые студенты! Оцените сформированность Ваших психокоррекционных умений по 4-х балльной шкале:

- 0 – умение не сформировано
- 1 – умение сформировано на низком уровне
- 2 – удовлетворительные умения
- 3 – хорошие умения
- 4 – отличные умения».

Анкета эксперта
«Оценка сформированности готовности
к психокоррекционной работе с детьми»

Уважаемые эксперты!

Оцените готовность студентов к психокоррекционной работе с детьми по 4-хбальной шкале:

- 0 – знания и умения не сформированы
- 1 – низкий уровень сформированности знаний и умений
- 2 – удовлетворительные знания и умения
- 3 – хорошие знания и умения
- 4 – отличные знания и умения

Шкала оценки готовности к психокоррекционной работе с детьми
 ФИО студента _____ Курс _____

№ п/п	Показатели	
1.	Планирование психокоррекционной работы по результатам проведенной диагностики	
2.	Подготовка к занятию по психологической коррекции (учет места занятия в психокоррекционном процессе, постановка целей и задач, учет возможных ограничений и т.д.)	
3.	Теоретическая готовность к проведению психокоррекционной работы (знание особенностей развития детей с отклонениями в развитии, знание теории и методов психологической коррекции)	
4.	Практическая готовность (умение применить теоретические знания на практике, практические умения)	
5.	Личностная готовность к проведению психокоррекционной работы с детьми (толерантность, эмпатия, искренность и т.д.)	
6.	Умение оценить эффективность проведенной психокоррекционной работы	
	ИТОГО:	

ФИО эксперта _____
 Образование и специальность _____

Оценка результатов: проводится путем подсчета количества полученных баллов: 24 – высокий уровень готовности, 0-4 – низкий уровень готовности.

Рекомендации по подготовке

**Анкета эксперта
«Оценка барьеров психокоррекционной деятельности»
Уважаемые эксперты!**

Отметьте трудности, которые возникали у студентов в процессе проведения ими психокоррекционной работы с детьми:

- 0- нет затруднений
- 1- выражены незначительно
- 2- средняя степень выраженности
- 3- значительно выражены

	Виды барьеров	Оценка
1.	Психолого-познавательные барьеры	
	1.1 Барьер выбора и переноса знаний	
	1.2. Стереотипность мышления	
2.	Конативные барьеры, обусловленные недостаточным уровнем сформированности психокоррекционных умений:	
	2.1. аналитических умений	
	2.2. проектировочных умений	
	2.3. организаторских умений	
	2.4. коммуникативных умений	
	2.5. трудности реализации психокоррекционных технологий	
	2.6. рефлексивных умений	
	2.7. прогностических умений	
3.	Эмоциональные барьеры:	
	3.1. Барьер неверия в собственные силы	
	3.2. Барьер психической напряженности (тревожность, фрустрированность и т.п.)	
	3.3. Барьер страха в общении с ребенком	
	3.4. Барьер стыда и вина, возникающий из-за неловкости за себя (или за другого)	
4.	Барьеры общения:	
	4.1. <i>Барьеры отражения, возникающие в результате искаженного восприятия:</i>	
	а) себя (неадекватная самооценка)	
	б) партнера (приписывание не присущих ему свойств, способностей)	
	в) ситуации (неадекватная оценка значимости ситуации)	
	4.2. <i>Барьеры отношения – в результате неадекватного отношения:</i>	
	а) к себе (неудовлетворенность своим ролевым статусом)	
	б) к партнеру (чувство антипатии, неприязни к партнеру)	
	в) к ситуации (негативное отношение к ситуации)	
	4.3. <i>Коммуникативные барьеры:</i>	
	а) информационно-дефицитарный (механический обрыв информации)	
	б) смысловой (придание одному и тому же понятию, суждению разного значения)	
	в) фонематический (дефекты речи, искаженный грамматический строй речи и т.п.)	
	г) стилистический (несоответствие стиля речи коммуникатора и ситуации общения; стиля речи студента и актуального психологического состояния ребенка)	
	д) логический (логика рассуждения студента слишком сложна для восприятия ребенка)	

Другие затруднения _____

Какие, на Ваш взгляд, причины этих затруднений? _____

Дата заполнения _____ ФИО эксперта _____

Программа тренинговых занятий

Цели программы:

- развитие умений, помогающих осознавать наличие барьеров;
- развитие способности анализировать проблемную ситуацию и свое поведение в ней;
- развивать способность преодолевать барьеры, способствующую конструктивному выходу из ситуации барьера.

Задачи:

1. Приобретение психологических знаний, взглядов различных школ на личность человека, процесс взаимодействия людей, движущие пружины этого взаимодействия, приемы эффективного общения, причины и барьеры общения и взаимодействия.
2. Приобретение внешне выражаемых умений и навыков общения: в парном взаимодействии, в составе группы, при вступлении в контакт, при активном слушании и т.д., т.е. обогащение техники и тактики общения.
3. Коррекция коммуникативных установок.
4. Адекватное восприятие себя и других в ситуациях общения, преодоление барьеров личностного уровня (эмоциональных и барьеров общения).
5. Развитие и коррекция личности, ее глубинных образований, психических состояний, выступающих барьерами личностного уровня (тревожность, неуверенность и т.д.)

Общее время: 21 час

Длительность каждого занятия: 3 часа

Количество участников: 10-12 человек

Основные методы: дискуссии, игровые методы, арттерапия: изотерапия, музыкотерапия, психогимнастика и т.д.; релаксационные техники.

Предлагаемые занятия являются вариативными: в зависимости от динамики группового взаимодействия, степени включенности в занятия, они могут меняться.

Занятие № 1.

Цель – создать благоприятные условия для работы тренинговой группы, начать освоение стиля общения, развивать способность преодолеть эмоциональные барьеры и барьеры общения.

Используемые упражнения:

1. «Представление». (3-5 мин) Участник оформляет карточку-визитку, где указывает свое тренинговое имя. При этом он вправе выбрать

собственное имя, имя друга, знакомого, литературного героя и т.д. Имя пишется достаточно крупно и разборчиво, оно может быть оформлено в виде эмблемы. В дальнейшем участники обращаются друг к другу только по тренинговому имени. Ведущий дает 3-5 минут на оформление, затем каждый из участников по очереди представляется (по тренинговому имени) и дает себе небольшую характеристику (чем любит заниматься, планы на будущее, отличительные черты характера и т.п.), чтобы все запомнили выступавшего. После упражнения участники могут задавать уточняющие вопросы.

Примечание: каждое упражнение ведущий начинает с себя.

2. Комплимент. (5-7 мин.) Сидя в кругу, каждый из участников должен посмотреть на партнера, сидящего слева, подумать о том, какая черта характера, привычка того ему нравится и сказать ему об этом, т.е. сделать комплимент. Тот, кому сделан комплимент, должен как минимум поблагодарить. Если кто-то не готов, он может пропустить ход и сделать комплимент после других.

Цель: развивать умение видеть в любом человеке положительное.

3. «Согласие» (5 – 10 мин). Встать как можно ближе к ведущему. По команде «Начали» все закрывают глаза и начинают двигаться в любую сторону самым хаотичным образом, стараясь при этом ни на кого не наступать. Участники издают звук «Жужжание пчелы». Через некоторое время, по хлопку ведущего, все останавливаются, не открывая глаз, по следующему хлопку, ни к кому не прикасаясь, пробуют встать в круг. Это должно происходить в полной тишине, иначе вам не удастся почувствовать людей, стоящих рядом, ни той фигуры, какой является круг. Когда все участники займут свои места, откроют глаза, необходимо посмотреть, какую фигуру они образовали. Ведущий просит кого-либо из участников ее нарисовать.

Примечание: поскольку цель игры – измерить степень согласованности действий участников, выработать умение чувствовать близость партнера, после игры нужно задать следующие вопросы:

1. Как вы думаете, на что направлено данное упражнение?

2. Есть ли в вашей группе согласие?

3. Что вы чувствовали, когда выполняли упражнение?

4. «Слепой и поводырь» (10-15 мин). Участники разбиваются на пары. Один из партнеров – «поводырь». Он становится за спиной «слепого», который закрывает глаза. «Поводыри» всех пар, прижимаясь к «слепым», берут их руки в свои. Они начинают водить «слепых» по комнате (3-4 мин). По команде ведущего пары останавливаются, «слепые» не открывают глаза, «поводыри», подводя «слепых» друг к другу, знакомят их. «Слепые» ощупывают лицо, тело другого слепого. Все

происходит молча. Слепой, тщательно изучив другого слепого, высказывает предположение, кто это может быть.

После этого пары меняются ролями.

По окончании отвечают на вопросы:

1. Что вы чувствовали, когда выполняли это упражнение?
2. Приятно было ощущать руками другого человека?
3. Удалось ли что-нибудь узнать нового при таком способе знакомства?
4. Какие чувства возникли по отношению к партнеру?

Данное упражнение позволяет осознать те затруднения, которые могут возникнуть при работе с людьми, имеющими нарушения зрения.

5. Живые руки. Расставить стулья в два ряда, напротив друг друга, на расстоянии 60 см. Снять с рук кольца и часы (лучше это сделать в начале занятия), закрыть или завязать глаза. Руководитель группы подводит участника к стулу так, чтобы он не знал, кто сидит напротив. Далее следует инструкция: «Сидя лицом к своему партнеру, вложите всю свою энергию в руки. Ничего не говорите.

«Познакомьтесь» с ним, касаясь своими руками его рук (3 мин).

Изучив особенности этих рук, «боритесь» руками (3 мин).

Хорошо. Борьба окончена. Теперь миритесь с партнером с помощью рук (3 мин).

Прощайтесь с партнером руками (3 мин.)

Снимите повязки и откройте глаза.

Упражнение можно повторить, поменяв партнера.

Примечание: т.к. упражнение исследует чувства, возникающие в результате прикосновений, необходимо, чтобы участники поделились мыслями и чувствами во время проведения упражнения. По окончании отвечают на вопросы:

1. Что вы чувствовали, когда выполняли это упражнение?
2. Приятно было ощущать руками другого человека?
3. Удалось ли что-нибудь узнать нового при таком способе знакомства?
4. Какие чувства возникли по отношению к партнеру? Какие трудности возникли и смогли ли их преодолеть?

6. «Ваши качества». На трех листах бумаги напишите три качества, которые вы больше всего цените в людях. Затем все листки складываются в коробочку, один человек достает один листок и выбирает в группе того, у кого, по его мнению, это качество ярче всего выражено и отдает ему листок. Затем то, кто получил листок с написанным на нем качеством, достает следующий листок. В конце игры каждый участник зачитывает набор качеств, полученных во время игры.

Данное упражнение позволяет провести социометрическое исследование.

7. Релаксация «Путешествие» [175].

8. Кто я? Откройте вашу практическую тетрадь и ответьте на это вопрос несколько раз.

Примечание: Это упражнение проводится на каждом занятии, поэтому участникам надо выделить несколько листов в тетради.

9. Обратная связь.

Занятие № 2

Цель – продолжить освоение стиля общения, способствовать оптимизации межличностных отношений, практическое научение межличностному взаимодействию с использованием разных средств коррекционного воздействия; практическое изучение методов психологической коррекции: изотерапии, психогимнастики и т.д.

1. «Нетрадиционное приветствие». (3 мин) Ведущий: «Мы привыкли к стереотипам. Они помогают нам жить, но иногда и обедняют жизнь. Давайте попробуем испытать новые эмоции, а заодно освоить нетрадиционное приветствие. Может быть, кто –нибудь предложит свой вариант. Но для начала предлагаю некоторые варианты приветствия друг друга: тыльной стороной ладоней, стопами ног, внутренней стороной, но легко, без удара; коленями; плечами, лбами. Теперь предлагайте ваши варианты, мы готовы попробовать и их».

Цель – снятие напряжения, развитие навыков невербального общения, преодоление эмоциональных и интеракционных барьеров.

2. Подготовительная часть начинается с *упражнений на развитие внимания*:

1. Гимнастика с запаздыванием. Вся группа повторяет за одним из ее участников обычное гимнастическое упражнение, отставая от ведущего на одно движение. Темп упражнения постепенно нарастает.

2. Передача ритма по кругу. Вслед за одним из участников все члены группы поочередно по кругу повторяют, хлопая в ладоши, заданный ритм.

3. Передача движения по кругу. Один из участников начинает действие с воображаемым предметом таким образом, чтобы это действие можно было продолжить. Сосед продолжает это действие; таким образом воображаемый предмет обходит весь круг.

4. Зеркало. Участники разбиваются на пары, становятся друг против друга. Один из участников становится зеркалом, т.е. будет копировать движения своего напарника. Исполнитель выполняет следующие действия:

- 1) пришивает пуговицу (время 1 мин)
- 2) рисует пейзаж

Зеркальное отражение пытается как можно точнее имитировать движения, затем партнеры меняются ролями и исполнитель делает следующее:

- 1) печет пирог
- 2) выступает в цирке.

После выполнения упражнения участники отвечают на вопросы:

1. Что вы чувствовали, когда имитировали движения?
2. Какие по характеру были движения у вашего партнера?
3. На сколько точно зеркало повторяло ваши движения?

3. Следующий вид упражнений направлен на снятие напряжения.

Выполняются психогимнастические этюды: «Я иду по воде», «Я иду по горячему песку», «Я возвращаюсь с учебы» и т.п.

Подвижная игра под музыку: передача предмета по кругу, при и остановке музыки человек, у которого в руках предмет выходит из круга: передается предмет сначала руками, затем – локтями, затем – коленями.

4. Далее следуют упражнения, направленные на *сокращение эмоциональной дистанции* между участниками группы, на развитие сотрудничества и взаимопомощи:

Карусель. Члены группы становятся по принципу карусели, т.е. лицом друг к другу и образуют два круга: внутренний неподвижный (участники стоят спиной к центру круга) и внешний подвижный (участники располагаются лицом к центру круга).

По сигналу ведущего все участники внешнего круга одновременно делают 1 шаг вправо и оказываются перед новым партнером. Таких переходов будет несколько.

Ведущий объясняет участникам, что цель данного упражнения – научиться легко и приятно входить в контакт, поддерживать разговор и так же легко расставаться, поэтому каждый должен выполнять упражнение в соответствие с целью. Каждый раз роль участнику дает ведущий.

Примеры ситуаций встречи:

1. Перед вами человек, которого вы хорошо знаете, но довольно долго не видели. Вы рады этой встрече.

2. Перед вами неизвестный человек. Познакомьтесь с ним, узнайте, как его зовут, чем он занимается.

3. Перед вами совсем маленький ребенок, он чего-то испугался и вот-вот расплачется. Подойдите к нему, начните разговор, успокойте.

4. Вас сильно толкнули в автобусе, оглянувшись, вы увидели пожилого человека...

5. Вы были самыми близкими друзьями в детстве, на год вас увезли в другой город. Вы встретились впервые после годовой разлуки...

6. Человек, стоящий напротив вас, очень робеет, а ему предстоит трудный и чрезвычайно важный разговор. Подбодрите его.

7. Этот человек сделал для вас нечто приятное и непростое. Вы только что узнали об этом...

8. Вам только недавно стало известно, что этот человек совершил нечто необыкновенное (спас человека, сделал великое открытие). И вот вы встретились...

9. Ему сегодня жутко не повезло, с ним обошлись несправедливо. Он, конечно, не подает виду, но вы, его друг, понимаете, насколько ему тяжело на душе...

10. Этому человеку через несколько минут предстоит сдача трудного экзамена, который вы уже сдали. Поддержите его.

Время установления контакта, приветствие и проведение беседы – 2-3 минуты. Затем ведущий дает сигнал, и участники должны в течение 1 минуты закончить беседу, попрощаться, перейти вправо, к новому партнеру.

После проведения упражнения каждый записывает, например, самый приятный комплимент, полученный им, самое удачное подбадривание, самое искреннее выражение благодарности и т.д. После этого происходит обсуждение записей, каждый участник делится впечатлениями.

Передать чувство по кругу (группа садится в круг и закрывает глаза). Один из ее участников передает какое-либо чувство своему соседу с помощью прикосновения. А тот, в свою очередь, должен передать это чувство дальше, своему соседу, сохранив его содержание, но выразив его с помощью собственных средств. Таким образом, одно и то же чувство, выраженное с помощью различных движений, обходит весь круг. Такого рода упражнения способствуют развитию чувства безопасности, доверия, эмоционального принятия друг друга.

Угадай. Один из участников выходит за дверь, остальные задумывают человека, присутствующего в кругу. Вышедший за дверь должен угадать, кого загадала группа, путем задавания вопросов типа:

- На какое животное похож этот человек?
- На какой цветок?
- На какой звук (мелодию)?
- На героя какого литературного произведения он похож?
- Если бы этот человек был машиной, то какой марки? И т.д.

Угадать нужно с трех попыток. После проведения упражнения каждый из загаданных участников отвечает на вопросы:

- Согласны ли вы с такими сравнениями?
- Кто наиболее точно выразил личность загадываемого?

Упражнение позволяет выделить те личностные особенности, которые в студенте видит группа и которые могут служить барьерами личностного уровня.

Изобрази эмоцию. Участники садятся в круг, рассчитываются на 1-2, образуя две команды. Выбирают ведущих. Ведущие по очереди на-

зывают эмоцию, которую команды должны изобразить. За неточное изображение чувства ведущий прибавляет 1 балл. Команда, набравшая больше баллов, проигрывает. Эмоции и состояния, которые следует изобразить: гнев, радость, наслаждение, ярость, горе, злость, удивление, презрение, восторг, огорчение, удовольствие, грусть нежность, любовь, отверженность, стыд агрессию, смущение, скромность, кокетство, гордость, азарт, уважение, счастье, самоуверенность, неуверенность, тревогу, страх, возмущение, преданность, настойчивость, жалость, обиду. По окончании упражнения ведущий подводит итоги и сообщает, какой команде удалось снять внутренние зажимы, запреты.

Мои сильные стороны. Каждый из участников должен рассказать остальным о своих сильных сторонах, о том, что он любит, ценит, принимает в себе, что дает ему чувство внутренней свободы и уверенности. Крайне важно, чтобы участники не умоляли своих достоинств, говорили прямо, уверенно, без всяких «но», «если», «может быть» и т.д.

Дается 5 минут для того, чтобы составить рассказ о своих сильных сторонах, который лучше всего записать в тетради с учетом всех условий, приведенных выше.

Каждому выступающему дается 3 минут. Даже если участник закончил раньше, оставшееся время все равно принадлежит ему. Слушатели могут уточнять детали и просить разъяснения, но не имеют права высказываться.

Примечание: каждое упражнение ведущему следует начинать с себя, это поможет участникам понять, как правильно выполнять упражнение. Такое начало упражнения вносит элемент доверия между участниками и ведущим. Так как упражнение направлено на формирование привычки думать о себе положительно, ведущему необходимо следить, чтобы участники избегали любых, самых незначительных высказываний о своих недостатках, ошибках, слабостях.

7) Релаксация. Формула аутогенного погружения [175].

Кто Я?

Обратная связь.

Занятие № 3

Цель – способствовать оптимизации межличностных отношений, развивать способность осознавать наличие барьеров, способность их преодолевать с использованием конструктивных стратегий преодоления; практическое изучение методов психологической коррекции: изотерапии, психогимнастики и т.д.

Рукопожатие. Группа делится на две подгруппы. Команды выстраиваются в затылок друг другу. Ведущий встает во главе одной из них и

объясняет упражнение. Его команда подходит к соперникам и здоровается с каждым из них за руку, две цепочки (команды) движутся навстречу друг другу, процедура напоминает приветствие двух футбольных команд. Необходимо поздороваться левой рукой, одновременно хлопнуть соперника по плечу и сказать несколько соответствующих ситуации слов: «Сегодня славно позанимаемся» и т. п.

Ловля моли. Указывается одна из участниц игры и представляется как «хозяйка», которая пригласила нас в гости. У нее развелось много моли и она просит нас помочь ей избавиться от нее. Далее ведущий предлагает участникам группы «убить по 10 штук моли», и первый демонстрирует «убивание моли» хлопками в воздухе, хлопанием по плечам и головам участников, по вещам в помещении и т.д. Упражнение прекращается по мере вовлечения всех участников в игру.

Клешня (по принципу работы игрового автомата). Группа разбивается на пары, один из участников закрывает глаза и складывает руку в клешню из 2, 3, 4, 5 захватывающих пальцев. Другой кладет на стул один или несколько предметов. Его задача – с помощью клешни послушно выполняющей все его указания, захватить предмет и переложить его на другой стул.

Анабиоз. Участники разбиваются на пары: один – «замороженный», другой – «реаниматор». По сигналу замороженный застывает в неподвижности, изображая погруженное в анабиоз существо – с окаменевшим лицом и пустым взглядом. Задача «реаниматора», на которую отводится 1 минута – вызволит партнера из анабиотического состояния, но он не имеет права ни прикасаться к «замороженному», ни обращаться к нему с какими – то словами. Все, чем он располагает – это мимика, жесты и пантомима. Признаки успешной работы «реаниматора» можно считать произвольные реплики «замороженного», его смех, улыбку и другие эмоциональные проявления. Затем – участники меняются ролями.

Меняются те, кто... Участники сидят на стульях в кружок. Руководитель стоит в центре круга, для него нет места, он – водящий. Водящий объявляет, кто будет меняться местами (нпр, «Меняются те, кто в брюках», или «Меняются те, кто купался в море и т.д.») Все участники, которые обладают названным свойством встают и меняются своими местами с кем-то из друзей. Водящий во время обмена занимает чей – нибудь стул. Участник, оставшийся без стула, становится водящим и цикл игры повторяется.

Синестезии. Среди участников назначается водящий, которому сообщается, что в его отсутствие группа выберет один из основных четырех цветов: красный, синий, желтый, зеленый. Водящий покидает круг и после того, как цвет выбран, возвращается и участники по очереди демонстрируют ему телодвижения, которые по их собственным ощу-

щениям должны выражать задуманный цвет. Как только игра проходит полный круг, водящий пытается угадать какой цвет задуман.

Групповая картина. Все участники рассаживаются в круг, ведущий держит в руках чистый лист бумаги и пытается вообразить себе нарисованную на нем картину. Он начинает детально ее описывать, а все остальные пытаются «увидеть» на листе то, о чем он говорит. Затем лист передается другому участнику, и он продолжает создание воображаемой картины, дополняя уже «написанное» новыми деталями. Ведущий предупреждает участников, что это должна быть именно картина, а не развивающийся сюжет. Описания должны быть достаточно подробными, чтобы можно было однозначно установить пространственное взаиморасположение деталей. Окончание игры может быть объявлено любым очередным участником, если он почувствует, что дальнейшая работа приводит к перегрузке картины лишними деталями. **Вариант** – разбиться на подгруппы и методом последовательного дорисовывания, не общаясь, друг с другом попытаться также создать картину.

Скульптура. Участники становятся плечом друг к другу и закрывают глаза. Ведущий подходит к первому участнику и придает ему какую-либо простую позу, нпр, завязывание шнурков. Следующий участник с закрытыми глазами должен ощупать его и принять такую же позу, затем – следующий. В конце все открывают глаза и, не нарушая принятые позы, смотрят на свою согласованность. **Задания:** 1) один из участников – скульптор придает участникам группы позы, которые, по его мнению, отражают их особенности и конфликты. 2) члены группы расставляются в пространстве, причем физическое расстояние между членами группы должно соответствовать степени эмоциональной близости.

Без маски. Перед участниками в центре круга находится стопа карточек. Все должны по очереди брать по одной карточке и сразу же, без всякой предварительной подготовки продолжить фразу, начало которой написано в карточке. Высказывания должны быть предельно искренними и откровенными.

Примерное содержание карточек:

1. Мне нравится, когда окружающие меня люди...
2. Когда мне начинает не везти ...
3. Считаю, что большинство матерей
4. Больше всего в жизни я хотел бы ...
5. Когда я был ребенком, моя семья...
6. Если все против меня, то
7. Сделал бы все, чтобы забыть ...
8. Думаю, я достаточно способен, чтобы...
9. Не люблю тех людей, которые

10. Люди, с которыми я общаюсь ...
11. Моей самой большой ошибкой было...
12. Моя слабость заключается в том, что ...
13. Наступит тот день, когда ...
14. Думаю, что настоящий друг...

Покажи пальцем. Как правило, проводится в конце тренинга с целью снятия напряжения, вызываемого упражнениями тренинга личностного роста. Участники садятся в кружок, ведущий просит поднять каждого участника вверх руку с вытянутым указательным пальцем. Затем он предлагает каждому одновременно указать пальцем на того, кто с точки зрения каждого обладает определенным, названным свойством:

- покажите самого лохматого из нас;
- самого веселого;
- самого сонного;
- самого одетого;
- самого раздетого;
- того, кто сегодня вас в каком-то из упражнений удивил;
- того, кто сегодня однажды помог вам;
- кто сегодня был звездой группы, особо ярко высветился сам и помог другим?

Каждый раз ведущий делает паузу для того, чтобы участники могли обозреть группу с вытянутыми руками и пальцами.

Оздоровительная релаксация [175].

Кто Я?

Обратная связь

Занятие № 4

Цель – способствовать оптимизации межличностных отношений, развивать способность осознавать наличие барьеров, способность их преодолевать с использованием конструктивных стратегий преодоления; практическое изучение методов психологической коррекции: изотерапии, психогимнастики и т.д.

1. Приветствие и комплименты. Группа садится в круг. Используется мяч для большого тенниса или аналогичный. При отсутствии мяча приемлемы яблоко или апельсин. Ведущий ловит взгляд одного из участников, кидает ему мяч и говорит комплимент. Дополнительная инструкция: «постарайтесь, чтобы каждый из нас получил хотя бы один комплимент».

2. «Гомеостат». Так называется прибор со множеством ручек и циферблатов, который используется психологами для изучения групповой совме-

стимости. Наш «прибор» устроен несколько проще. Участники рассаживаются в круг, каждый сжимает правую руку в кулак, и по команде ведущего все «выбрасывают» пальцы. Группа должна стремиться к тому, чтобы все участники независимо друг от друга выбросили одно и то же число. Участникам запрещено договариваться, перемигиваться и другими «незаконными» способами пытаться согласовать свои действия. Игра продолжается до тех пор, пока группа не достигнет своей цели. Для того, чтобы предоставить друг другу возможность оценить обстановку и учесть ее в последующем такте игры, участники после каждого «выбрасывания» фиксируют на какое-то время положение своих растопыренных пальцев.

Помимо своего прямого назначения это упражнение может быть использовано для выявления взаимоотношений между играющими: если внимательно понаблюдать за участниками, то можно заметить одного или нескольких лидеров, под которых подстраиваются другие участники.

3. Найти ключ. Упражнение проводится за общим столом или в кругу. Ведущий показывает участникам небольшой предмет: крупную монету или ключ. Затем группе предлагается закрыть глаза. Ведущий кладет ключ в открытом месте тренинговой комнаты и дает инструкцию: «Сейчас по моей команде вы откройте глаза и разойдетесь искать спрятанный мною ключ. Тот, кто увидит ключ, не должен брать ее или перекладывать, сообщать о ней голосом или поведением, а должен спокойно сесть на свой стул. Посмотрим, кто найдет ее первым, а кто последним». После нескольких прогонов дается главная инструкция: «Попробуйте при поиске ключа другую тактику: ищите ключ, но всегда держите в поле зрения большую часть других ищущих ключ участников. Вы должны заметить, из какой части тренинговой комнаты идут и садятся за стул увидевшие ключ участники. Так и вы быстрее его найдете».

4. Побег. Группа разбивается на пары: один – «заключенный», другой – «освободитель». У заключенного имеется план тюремной стены с одной или несколькими опорными точками. Точно такой же план есть и у освободителя. Каждый из них вооружен воображаемой киркой. Обоим нужно независимо друг от друга выбрать в стене одно и то же место для выдалбливания лаза, так как каждый из находящихся по разные стороны тюремной стены может продолбить за ночь ее половину. После раздумий каждый из игроков скрытно от партнера отмечает на чертеже выбранной им место. Затем сличаются решения. Вместо тюрьмы можно предложить план площади на которой можно откопать или закопать клад.

5. Дискуссия. Группа разбивается в тройки. В каждой тройке обязанности распределяются следующим образом: первый участник играет роль «глухого и немого»: он ничего не слышит, не может говорить, но в его распоряжении – зрение, а также жест и пантомима. Второй – играет роль

«глухого и паралитика». Он может говорить и видеть. Третий – слепой и немой. Он способен только слышать и показывать. Всей тройке дается задание: договориться о месте встречи, о подарке имениннику или о том, в какой цвет покрасить забор. Стремление участников прийти к общему решению и интенсивное творческое взаимодействие между ними способствует сплочению группы и значительно расширяет групповой репертуар способов взаимопонимания. Кроме этого, отмечается наличие барьеров, возникающих при том или ином варианте отклоняющегося развития.

6. Испорченный телефон. Для проведения необходимы 2-3 сложные сюжетные картинки: большие по размеру с большим количеством людей и предметов. Неудачными будут пейзажные картинки или слишком абстрактные рисунки. Выбирается 5-6 добровольцев, желающих проверить свою память. В комнате остается один человек, остальные выходят за дверь. Ведущий достает приготовленную картинку и ровно 30 секунд показывает ее с инструкцией: «Посмотри внимательно на эту картинку и запомни все, что на ней изображено, как можно более точно. Тебе предстоит рассказать содержание этой картинки следующему испытуемому. На запоминание картинки я тебе дам 30 секунд». Через 30 секунд картинка убирается и приглашается следующий участник. Инструкция: «Сейчас тебе расскажут содержание картинки. Постарайся все, как можно более точно запомнить, так как тебе придется пересказать следующему участнику. Переспрашивать рассказывающего нельзя. Запоминай все, как тебе расскажут». Такая же процедура проводится со всеми оставшимися участниками. Когда рассказывает последний, ведущий показывает картинку группе, но не последнему участнику. Отмечаются, что происходит после многократного рассказывания:

- «обтаивание» информации: каждый следующий рассказ короче предыдущего;

- изменение количественных и качественных составляющих содержания;

- привнесение новых элементов содержания, отсутствующих в первом пересказах;

- изменение смысловых акцентов содержания и т.д.

Такой же вариант проводится с использованием текста [128].

7. «Глухой телефон». Первый рисует в течение 2 минут и быстро показывает свой рисунок второму. Тот пытается воспроизвести рисунок по памяти, показывает третьему и т.д. Последний рисунок сравнивают с первым и обсуждают искажения.

8. Храм чувств. Работа с образом воображаемого «Я» [175].

9. Кто Я?

10. Обратная связь

Занятие № 5

Цель – способствовать оптимизации межличностных отношений, развивать способность осознавать наличие барьеров, способность их преодолевать с использованием конструктивных стратегий преодоления; практическое изучение методов психологической коррекции: изотерапии, психогимнастики и т.д.

1. Приветствие «Путаница». Ведущий предлагает поздороваться – пожать друг другу руки, но так, чтобы они не соединялись с руками соседа. Группа запутывается, не разрывая рук, образуя тугой узел людей, переплетенных друг с другом. Задача – распутать путаницу. При этом возможны различные варианты: один круг, несколько кругов и т.д.

2. «Хромая обезьяна». Участники располагаются удобно в достаточно тихой комнате. Ведущий, овладевая их вниманием, говорит приблизительно следующее: «Сейчас я попрошу вас выполнить одно психотехническое упражнение. Задание, которое я вам дам, необходимо будет выполнять по моей команде «Начали!» до команды «Стоп!». Если вы по какой-либо причине нарушите мою инструкцию, подайте сигнал – хлопните в ладоши (ведущий хлопает в ладоши). Итак, если вы отвлеклись, обязательно хлопните в ладоши и продолжайте работать. Все понятно? Закрываем глаза... Внимание, даю задание: не думать о хромой обезьяне. Начали! (проходит 30-120 секунд под периодические хлопки). Стоп! Это упражнение наибольший интерес вызывает при первом испытании, так как часто люди считают, что обладают полной или достаточной властью над своими мыслями, а эта опыт помогает рассеять иллюзию. В дальнейшем вместо обезьяны объектом может быть комната, в которой проходит тренинг, люди, которые окружают участника и т.п.

3. «Перевоплощения». Участники удобно располагаются в креслах. Один из них получает задание превратиться в определенную вещь: он должен вообразить себя этой вещью, погрузиться в ее мир, ощутить ее «характер». От лица этой вещи он начинает рассказ о том, что ее окружает, как она живет, что чувствует, о ее заботах, пристрастиях, о ее прошлом и будущем. Закончив рассказ, участник дает задание следующему по кругу, и так далее. При работе идет проецирование собственных тенденций, самораскрытие, участники учатся изменять себя.

4. Образ «Я». Участникам предлагается заполнить следующие предложения:

Я –

Я умею...

Я хочу....

У меня есть...

Внешне я ...
Мне можно..
Мне нельзя...
Я дружу...
В идеале мне бы хотелось быть
У меня получается...
Я люблю....
Когда я закончу институт...
Я буду...
Я могу быть партнером...

Каждый листок зачитывается, группа пытается узнать, о ком идет речь. Упражнение позволяет увидеть разницу в собственных представлениях о себе и мнении окружающих.

5. Разработка темы при помощи средств изотерапии: «Какой я есть? Каким я хочу стать?» При выполнении этого упражнения 30-40 % времени отдается выполнению рисунков, 60-70 % – обсуждению. Рисунки обсуждаются сначала участниками группы, а затем высказывается автор. Обсуждается разница в интерпретации рисунков. Упражнение позволяет осознать стремления и ценности, трудности, которые могут возникнуть на пути достижения цели.

6. Кто Я?

7. Формула аутогенной тренировки

8. Обратная связь

Занятие № 6

Цель: способствовать оптимизации межличностных отношений, развивать способность осознавать наличие барьеров, способность их преодолевать с использованием конструктивных стратегий преодоления; практическое изучение методов психологической коррекции: изотерапии, психогимнастики и т.д.

1. Рекорд группы. Ведущий подсчитывает количество участников тренинга и предлагает группе поставить рекорд – перекинуть мяч столько раз, сколько сегодня участников тренинга. Главное – ни разу не уронить мяч на пол, т.е. стараться ловить его. Если группа быстро добилась положительного результата, ведущий вводит дополнительную инструкцию: «Сейчас мы перекинули мяч 25 (например) за полторы минуты. Сможем ли мы это на одну минуту 15 секунд. Помните, что главное – кидать мяч только тому, чей взгляд вы поймали». После ведущий может вести креативную инструкцию: «Хорошо. Мы, кажется, поста-

вили рекорд. Не есть способ, когда все 25 участников тренинга перекинут друг другу мяч всего за 25 секунд». Решение состоит в том, чтобы передавать мяч по кругу соседу.

2. Пальцы. Участникам группы удобно расположиться в креслах или на стульях, образуя круг. Переплести пальцы положенных на колени рук, оставив большие пальцы свободными. По команде «Начали!» медленно вращать большие пальцы один вокруг другого с постоянной скоростью и в одном направлении, следя за тем, чтобы они не касались друг друга. Сосредоточить внимание на этом движении. По команде «Стоп!» прекратить упражнение. Длительность — 5—15 минут.

3. Лабиринт. Группа разбивается на пары. В каждой паре один из ее участников с помощью устных указаний – команд «заводит» партнера в воображаемый лабиринт, схему которого в виде ломаной линии с прямыми углами он держит перед собой, но не показывает ведомому. Всего используется три команды: первая, обозначающая вход в лабиринт – «прямо!», далее – в зависимости от формы лабиринта – направо или налево. Пройдя лабиринт, ведомый должен развернуться на 180 градусов и мысленно выйти из него, вслух сообщая обо всех своих перемещениях (посредством тех же команд). В это время «заводящий контролирует путь партнера. В случае успешного решения, можно предложить более сложный лабиринт. Затем участники меняются местами.

4. Угадай пословицу. Группа делится на две подгруппы. «Сейчас у каждой подгруппы будет время на самостоятельную работу, в течение которой вам следует выбрать пословицу или поговорку и придумать, как вы можете все вместе ее изобразить. Сделать это надо без слов, невербально, можно использовать действия. В изображении должны принимать участие все участники группы. После 5-10 минутной подготовки одна группа покажет то, что она сделала, а другая будет смотреть и постарается понять, что изображено и наоборот». Упражнение способствует объединению, помогает осознать наличие логических барьеров в общении.

5. Тактильное знакомство. Изотерапия. Закрыв глаза, участники группы качаются рук, лица и тела друга друга, стараясь запоминать возникающие при этом образы и ощущения. Затем – передают их на рисунке. Упражнение проводится по общей схеме: рисование и затем – обсуждение. Позволяет преодолеть эмоциональные и барьеры общения.

6. Релаксация.

7. Кто Я?

8. Обратная связь.

Занятие № 7

Цель – способствовать оптимизации межличностных отношений, развивать способность осознавать наличие барьеров, способность их преодолевать с использованием конструктивных стратегий преодоления; закрепление полученных на занятиях умений и навыков межличностного взаимодействия.

Занятие проводится в два этапа.

Первый этап

1. Приветствие.

2. «Рисуем деревья...» Изотерапия. Занятие позволяет развивать чувство причастности к коллективу, групповую сплоченность, доброжелательные взаимоотношения, сочувствие, сопереживание. Сочетание изобразительного творчества и музыки побуждает к самораскрытию, исследованию эмоционального состояния, переживаний, личных проблем [78].

Пространство кабинета необходимо организовать таким способом, чтобы в помещении оказалось три условных круга: свободная от мебели территория, на которой можно легко перемещаться, танцевать; круг из стульев (по количеству участников); столы для работы, расположенные по кругу. Инструкции участникам арттерапевтического занятия выделены курсивом.

1) Настрой («разогрев»). Активизация визуальных, аудиальных, кинестетических, ощущений

Участникам предлагается занять удобное для себя положение (встать, присесть, сесть на пол, если есть соответствующие условия, — по желанию).

• *Закройте глаза. Представьте цвет, звук, мелодию, движения, с помощью которых можно было бы выразить собственное состояние «здесь и теперь».*

• *Встаньте в общий круг. Попробуйте описать словами и показать ваши ощущения.*

2) Поиск образа посредством движений под музыку

Звучит медленная, мелодичная музыкальная композиция (без слов).

• *Закройте глаза и постарайтесь увидеть лес.*

• *Представьте себя в образе дерева. Найдите ему место среди других деревьев.*

Далее предлагается выбрать в пространстве аудитории подходящее место, где «дереву» удобно качать ветвями, расти вверх и даже танцевать.

• *Покажите движениями, танцем, как оно себя чувствует.*

• *Одинокое дерево открыто всем ветрам. Летом его нещадно жарит солнце, зимой остужает мороз. Даже зверю трудно спрятаться под одиноким деревом. То ли дело, когда рядом есть добрые и надежные друзья. Подойдите друг к другу так близко, как вам этого*

хочется. Пусть ваши деревья образуют несколько рощиц. Бережно соприкоснитесь пальчиками — листочками.

У руководителя есть возможность обратить внимание на эффект социометрического выбора (по сравнению с первым занятием).

• Попробуем все вместе создать образ очень сильного, могучего дерева. Встаньте рядом друг с другом в круг. Какой огромный, надежный ствол получился у дерева! И ветви тянутся вверх, переплетаясь между собой. В такой кроне тепло и уютно белкам, птицам. А само дерево ничего не боится: ни бури, ни грозы, ни одиночества.

Руководителю важно понаблюдать, в каком из предложенных образов участник арттерапевтического занятия чувствует себя более комфортно и уверенно.

3) Индивидуальная работа.

Инструкции к этому этапу надо сообщить заранее, чтобы не нарушить возникшее у человека эмоциональное состояние.

• На листе бумаги с помощью любых изобразительных средств нарисуйте представленные вами образы одного или нескольких деревьев и возникшие ассоциации.

• Придумайте рисунку название и историю, которую «дерево» хотело бы рассказать от первого лица.

4) Этап вербализации

Участники занимают стулья, кладут на пол внутри круга свои работы так, чтобы всем было удобно рассмотреть детали. Затем каждый рассказывает о своем рисунке. Степень открытости зависит от самого «художника». Если он по какой-то причине молчит, можно попытаться деликатно расспросить, например, о чувствах, надеждах, мечтах, желаниях дерева образа. Настаивать, однако, не стоит.

Чтобы прояснить детали рисунка или рассказа, психолог и другие участники групповой работы могут дополнительно задавать корректные косвенные вопросы:

• Где твоему дереву хотелось бы расти: на опушке или среди других деревьев?

• Есть ли у него друзья и враги?

• Боится ли чего-нибудь это дерево?

• Грозят ли ему какие-либо опасности?

• О чем мечтает это дерево?

• Какое настроение у твоего дерева?

• Это дерево скорее счастливо или несчастно?

• Если бы вместо дерева был нарисован человек, то кто бы это был?

• За что его любят люди?

- *Что снится дереву?*
- *Какой бы подарок его обрадовал?*
- *Как можно спасти, чем помочь, если дерево болеет?*

В ответах на вопросы содержится много важных сведений о себе, своих переживаниях, сомнениях, проблемах.

Далее участникам предлагается следующая инструкция: *«Необходимо отделить образ дерева от фона. Оторвите по контуру изображения дерева внешнюю (лишнюю) часть рисунка (Работа выполняется пальцами, ножницами пользоваться нельзя).*

4) Коллективная работа

• Представьте, что большой лист ватмана на полу (доске) – это поляна, на которой вырастут ваши деревья. Каждый вправе решать, где удобно разместить рисунки: в лесу среди других деревьев, в маленькой рощице или оставить в одиночестве (говоря образно).

• Выберите подходящее место и расположите деревья на плоскости листа.

• При желании, измените первоначальное местоположение вашего рисунка.

На этом этапе особенно значимо состояние уверенности, ощущение принятия и защищенности. Поэтому рисунки можно перемещать многократно. Большой психотерапевтический эффект достигается в том случае, если лист имеет форму круга или эллипса.

б) Заключительный

Занятие завершается взаимными подарками и добрыми пожеланиями.

• *Вы можете обратиться друг к другу, например, с такими словами «Пожалуйста, подари мне на память твое дерево» или «Позволь мне подарить свой рисунок на память тебе». Пусть эти подарки станут вашими счастливыми талисманами.*

Участники обмениваются своими творческими работами.

В «лесу» (на листе бумаги) не должно остаться одиноких деревьев, которые никто не выбрал. В этом случае педагог может попросить разрешения автора взять рисунок себе, непременно с автографом. Необходимо корректно помочь человеку выйти из затруднительного положения, если тот по какой – либо причине стесняется сам сделать подарок. Важно, чтобы у каждого остался рисунок на память.

Второй этап.

3. Чемодан. Один из участников выходит из комнаты, другие начинают собирать ему в дорогу «чемодан», складывая положительные качества, которые группа особенно ценит в этом человеке, то, что поможет товарищу в общении с людьми.

Но отъезжающему обязательно напоминают, что будет мешать ему в дороге: те отрицательные качества, которые ему надо побороть, чтобы

жизнь его стала лучше. Затем «отъезжающему» зачитывается и передается весь список. У него есть право задать любой вопрос по прочитанному. Затем выходит другой участник и процедура повторяется до тех пор, пока все участники не получат по «чемодану».

4. Фотография на память. Ведущий (участник группы) – фотограф расставляет участников близко друг к другу. При этом каждый должен занимать определенное место. Фотограф объясняет, почему он расставил участников именно в таком порядке и рассказывает историю этой «фотографии». После этого фотограф занимает заранее подготовленное для себя место среди других участников. «Фотография» на память готова. Такие фотографии выполняются каждым участником группы.

5. Подведение итогов занятий.

6. Анализ упражнения «Кто Я?» (предварительно студенты пишут мини сочинения, в которых обобщают ту информацию о себе, которую получили за время проведения практических занятий).

7. Заполнение анкеты И. Головатенко

Анкета И. Головатенко

1. Тренинговое имя _____
2. Что вы ожидали от тренинговых занятий? _____
3. Знали ли вы, что такое тренинг? _____
4. Соответствовало ли то, что было на тренинге, вашим ожиданиям?

5. Что вам понравилось на тренинге?

6. Что вам не понравилось на тренинге?

1. Поменялись ли вы (как человек, как личность) за время тренинга? Какие барьеры Вы смогли преодолеть?

8. Если поменялись, то что с вами произошло?

9. Кто еще из товарищей, с вашей точки зрения, поменялся, и поменялся больше всего?

10. Было ли скучно в группе? Когда?

11. Было ли страшно в группе? Когда?

12. Какие из упражнений тренинга оказали наибольшее влияние на вас? На группу?

13. Жалете ли вы о чем – то, что произошло за время тренинга? О чем?

14. Что из того, что вы получили на группе, вы можете использовать в своей повседневной жизни уже сейчас?

15. Что вы получили во время тренинга, что вы можете использовать в профессиональной деятельности?

16. Легче ли вам стало анализировать особенности поведения окружающих тебя людей?

17. Стали ли вы лучше понимать себя?

18. Нужна ли вам была такая тренинговая группа?

19. Как вы считаете, нужен ли еще один цикл тренингов?

20. Какие проблемы вы хотели бы обсудить?

21. За кого в ходе тренинга вы переживали особенно много?

22. Что бы вы хотели пожелать себе? Другим участникам тренинга? Ведущему?

23. Самое важное для вас событие тренинга. Было ли оно? В чем оно заключалось?

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ К ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ	
1.1. Психологическая коррекция как особый вид психологической помощи детям с отклонениями в развитии	6
1.2. Компоненты и содержание готовности к психокоррекционной работе с детьми, имеющими отклонения в развитии	25
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ К ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ	
2.1. Психологические барьеры формирования готовности к психокоррекционной работе с детьми	42
2.2. Исследование барьеров в процессе формирования готовности студентов к психокоррекционной работе с детьми	61
ГЛАВА 3. ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПСИХОЛОГОВ К ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ	
3.1. Моделирование процесса формирования готовности специальных психологов к психокоррекционной работе с детьми	81
3.2. Результаты реализации технологии формирования психологической готовности специальных психологов к психокоррекционной работе с детьми	95
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	108
ЛИТЕРАТУРА	111
ПРИЛОЖЕНИЯ	123

Научное издание

Елена Сергеевна Слюсарева

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ
СПЕЦИАЛЬНОГО ПСИХОЛОГА
К ПСИХОКОРРЕКЦИОННОЙ
РАБОТЕ С ДЕТЬМИ**

Редактор Т.Б. Кузнецова,
Компьютерная верстка П.Г. Немашкалов

	Подписано в печать 11.10.10	
Формат 60x84 $\frac{1}{16}$	Усл.печ.л. 8,84	Уч.-изд.л. 7,33
Бумага офсетная	Тираж 100 экз.	Заказ 79

Отпечатано в ООО «РБК-Сервис».