

Что же способствует усвоению нормы социальной ответственности? Подчеркивать норму социальной ответственности и тем самым усиливать готовность к просоциальным поступкам может влияние образца. Оно, в свою очередь, бывает более сильным в случае, когда помогающий непосредственно видит само действие помощи, а не слушает нравоучительный рассказ.

В условиях обучения и подготовки педагогов-психологов к профессиональной деятельности влияние образца реализуется в консультативной практике, в работе с супервизором и других формах практико-ориентированных занятий, доля которых в образовательном процессе должна быть значительна.

Если инициативу в осуществлении нормы социальной ответственности должен на себя взять субъект (помогающий), то норма взаимности ориентируется на реакцию в связи с полученной помощью, и на благодеяние человек отвечает признательностью. Профессиональная деятельность педагога-психолога должна в меньшей степени руководствоваться тем, что помощь может оказываться с расчетом на взаимность и может преследовать при этом свои цели.

Норма социальной справедливости действует под лозунгом «Помоги тем, кто заслуживает помощи». Профессиональная деятельность психолога предполагает помощь всем нуждающимся, а оценка того, заслуживает человек этой помощи ли нет, – предмет этики. Педагог-психолог как субъект образовательного процесса должен быть равнодоступен для запроса о психологической помощи.

Таким образом, на наш взгляд психологическая готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности должна включать специальную проработку проблемы присвоения социальных норм, оказывающих влияние на помогающее поведение как вид профессиональной деятельности. Для решения этой задачи важно не только увеличивать доли практико-ориентированных занятий при подготовке будущих психологов, но и активно вовлекать студентов в различные формы волонтерской и общественно-полезной деятельности.

Список цитированных источников

1. Зеер, Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический Проект, 2005. – 336 с.

2. Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – Учебное пособие – М.: МГУ, 1995. – 224 с.

3. Кухтова, Н. В. Феномен просоциального поведения в современной психологии: монография / Н. В. Кухтова. – Saarbrücken, 2011. – 135 с.

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF ACQUISITION OF SOCIAL NORMS OF PROSOCIAL BEHAVIOR THE STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Lupekina Elena – PhD, associate professor of the department of psychology, educational establishment «Francisk Skorina Gomel State University», Gomel, Republic of Belarus, lupekina@gsu.by

Keywords: social norms prosocial behavior, professionally important qualities, the psychologist.

This article discusses the social norms of prosocial behavior, the assimilation of which is a necessary condition for the successful implementation of helping activities psychologist. The article presents the results of a study assessing the level of acquisition of social norms of prosocial behavior in students-psychologists.

УДК 159.9.072.42

А. А. Лытко,

канд. пед. наук, доцент, Гомель, Республика Беларусь, alexlytko@mail.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИАГНОЗ В ФОРМАТЕ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ КОНЦЕПЦИИ

Ключевые слова: психолого-педагогический диагноз, культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, уровни диагноза, социальная ситуация развития, зона ближайшего развития, мышление психолога.

В статье на основе культурно-исторической концепции Л. С. Выготского дается трактовка дефиниции «психолого-педагогический диагноз», позволяющая психологу-практику инструментально выстраивать психодиагностический процесс в образовательном учреждении.

Предмет нашего исследования мы стремимся рассмотреть в концептуальном поле культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, что вообще говоря сделать несложно с учетом обилия того научного интереса, который проявляется по отношению к наследию великого ученого. Гораздо сложнее поместить его в формат неклассического подхода Выготского к сущности психологического диагноза. Эта сложность объясняется активным проникновением и

полуслепым заимствованием тех методов и методик, которые сегодня общепризнаны в качестве классических в Западной Европе и Америке. В условиях более чем полувековой депривации, которую испытывала отечественная психология после известного постановления ЦК ВКП (б) о педологических «извращениях», психометрические тесты и проективные техники нашли благодатный профессиональный климат в нашей стране. Однако возникла опасность утери «методологического ключа», которым открывается заветная дверь психологической диагностики. Вот почему конструктивная рецепция научных идей Л.С. Выготского в этом направлении представляет собой привлекательную актуальность.

Использованное нами модное ныне слово «формат» является, по сути, результатом вторичного иноязычного заимствования, приносящего новые смыслы в сферу его использования. Оно кажется непривычным для использования в психологических текстах. Однако сейчас все меняется: на наших глазах появились выражения успешный человек и эффективная личность, стерся осуждающий оттенок у слов амбициозный и карьера, захватило все сферы жизни слово проект, входит в моду слово позиционировать. Поэтому стремительное распространение слова формат не случайно. Раньше говорили о формате книг, потом мы узнали о формате файлов, а уж теперь формат появился буквально у всего: у радиопередач и телеканалов, у мероприятий и магазинов, у шоколадок и напитков. Здесь важно то, что слово формат не просто распространилось в каких-то специальных контекстах, но и стало общеупотребительным.

Не вдаваясь в историю предыдущего заимствования, обратим внимание, насколько органичным выглядит то значение, в котором употребляем его мы.

Во-первых, под форматом мы подразумеваем любую совокупность заранее заданных свойств, необходимых для того, чтобы объект «вписывался» в ситуацию, соответствовал определенным требованиям и ожиданиям. Культурно-историческую психологию Л. С. Выготского часто называют неклассической, то есть не укладывающейся в формат сформировавшихся научных представлений о возникновении и развитии человеческой психики. Неформатный – нетипичный, не канонический, не соответствующий стандартным представлениям о каком-либо явлении. По-видимому, относительно творческих ростков нового можно даже сформулировать житейскую закономерность: сначала при помощи слова неформат душит все живое и прогрессивное, а потом само живое и прогрессивное превращает это слово в гордое самоназвание. Очевидно, что следующий шаг состоит в том, что сам *неформат* образует новый *формат*. Как известно, нечто похожее произошло с культурно-исторической психологией Л.С. Выготского. Ее формат для исследователя становится все более привычным в рассмотрении существенных научных проблем.

Во–вторых, в этимологическом смысле по-латыни формат – это «вид, внешнее оформление». В ходу формат как термин с прикрепленными к нему полиграфическими наименованиями, обозначающими конкретные размеры изданий, скажем, формат А4. Речь идет не просто о внешнем виде, а о совершенно определенном размере, эталоне, стандарте. Сема стандарт оказывается в этом термине для профессионального сознания актуализированной. Очевидно, что в решении конкретных психологических проблем, скажем, оказания индивидуальной психолого-дефектологической помощи, культурно-историческая психология действительно задает определенный технологический стандарт.

В–третьих, не так давно в активном обиходе появился еще один формат, связанный с всеобщей компьютеризацией, – формат как некая структура, некоторые параметры, свойства и возможности (формат DVD, MP3), с которым могут работать соответствующие компьютерные программы. Большинство из нас не знает этого компьютерного термина не могут, но воспринимаем мы не столько его специфический, кроме компьютерщиков, недоступный смысл, сколько лишь один из его компонентов – структуру, стандарт. Очевидно, что благодаря последователям Л.С. Выготского культурно-исторической психологии придается все более определенная структура, в которой психолого-педагогической диагностике отводится вполне однозначное технологическое место.

Из компьютерного лексикона пришло и производное понятие форматировать, то есть «создать структуры доступа» к данным. В этом процессе форматирования проверяется и исправляется целостность носителя, причем часть находящейся на нем информации теряется безвозвратно. Для далекого от кибернетики сознания «юзера-психолога» актуализируется существенная проблема – как не утратить в погоне за все более обогащающейся научно-психологической информацией основные методологические ориентиры культурно-исторической психологии Л. С. Выготского. Применительно к психолого-педагогической диагностике нуждается в уточнении сам термин диагноз, вызывает интерес внутренняя, субъектная – процессуальная – сторона его постановки.

Если с относительной долей условности экстраполировать выявленные смыслы на предмет нашего исследования, то получится приблизительно следующее.

Отталкиваясь от методологического подхода Л. С. Выготского к проблеме исследования высших психических функций, мы в отличие от других монографических работ однозначно закрепляем за психодиагностикой функцию постановки индивидуального психологического диагноза. Тем самым преодолевается теоретическая размытость инструментальных понятий психодиагностики и тестирования, используемых как в научных исследованиях, так и в

методических разработках зачастую практически тождественно. По-видимому, по причине предметной неопределенности в западных разработках чаще всего вместо психодиагностики используется осторожный термин «психологическая оценка».

Профессиональная деятельность психолога в отличие от психиатрии обладает относительно независимыми характеристиками, и психологический диагноз, психологическая оценка являются необходимыми инструментами его работы. У этого специалиста психологический диагноз в отличие от медицинского имеет развернутую текстуальную форму. И данный факт объясняется не только семиотической ограниченностью как теоретического, так и практического аппарата собственно психологии. Развернутое психолого-педагогическое заключение, сделанное специалистом, имплицитно содержит не только констатацию, скажем, конфликтных сил личности, но и выраженное свойство динамичности оценки ее психических свойств и состояний.

В этой связи формальное определение психолого-педагогического диагноза должно носить инструментальный характер, наподобие того, как дается дефиниция, например, имени прилагательному в филологии. Если не знать, что эта часть речи что-то конкретно обозначает и на какие-то специфические вопросы отвечает, то найти ее в конкретном тексте представляется делом весьма затруднительным. Следовательно, искомый феномен в формате культурно-исторической психологии, если прагматически упорядочить субъективный опыт специалиста-диагноста, может выглядеть следующим образом.

Психолого-педагогический диагноз рассматривается как относительно развернутый в текстовом отношении результат деятельности психолога, отражающий «социальную ситуацию развития» ребенка, ситуацию, представляющую собой уникальное интегративное сочетание интраиндивидуальных связей личностных особенностей с внешними условиями его жизненного устройства – сочетание, определяющее динамику развития индивидуальных психологических проблем, на основе профессиональной оценки которого возможно выстраивание альтернативного прогноза возникновения тех или иных личностных новообразований и разрешения этих актуальных проблем в соответствии с практическим запросом на психолого-педагогическое вмешательство.

Главной задачей, которой руководствовался автор, конструируя данную дефиницию, было стремление установить определенные ориентиры для тех, кто применяет психолого-педагогическое обследование в своей повседневной деятельности. Причем эти ориентиры образуют как «осевую линию» развертывания психодиагностической работы педагога-психолога с ребенком, так и совокупность элементов, составляющих контент его профессиональной деятельности.

Если следовать Л. С. Выготскому, постановка психолого-педагогического диагноза учитывает логику развития размышлений педагога-психолога относительно психологической проблемы в личности ребенка. Это внутреннее самодвижение мышления специалиста в зависимости от степени сложности диагностической задачи достигает одного из трех уровней развития диагноза: симптоматической, этиологической и типологической диагностики [1]. Первый из них ограничивается констатацией определенных особенностей, или симптомов, на основании которых непосредственно строятся практические выводы. Важнейшим элементом второго уровня становится выяснение в каждом отдельном случае того, почему данные проявления обнаруживаются в поведении и психике обследуемого, каковы их причины и следствия. Высший уровень в развитии диагностики – типологический диагноз – заключается в определении места и значения полученных данных в целостной, динамической картине личности. Обычно в используемый инструментарий конструктором психодиагностического средства изначально закладывается уровень зондирования психологической проблемы.

В практической психологии диагностическое мышление психолога, развертываясь от частного к общему, последовательно движется от симптоматического диагноза через этиологический к типологическому. Но в случае диагностики детей с особенностями психофизического развития с учетом того, что первичный дефект ребенка заранее известен из медицинских источников, диагностическое мышление психолога может иметь обратный ход – от эмпирико-типологического диагноза через этиологический к симптоматико-феноменологическому. Так, если известно, что ребенок имеет нарушения функций опорно-двигательного аппарата, то типологическая психологическая характеристика его уже известна из специальной психологии. Специалисту остается только уловить причинно-следственные связи между феноменологическими особенностями обследуемого. Естественно, что эти связи учитываются при построении прогностической картины развития личности, построении и реализации программ коррекционно-психологической помощи ребенку.

Типологический диагноз неразрывно связан с педагогическим прогнозом. В этой взаимосвязи диагноза и прогноза, с нашей точки зрения, важен учет двух методологических положений Л.С. Выготского, основанных на понятиях социальной ситуации развития и зоны ближайшего развития.

Как известно, под социальной ситуацией развития ученый понимал не просто социальную среду, в которой живет ребенок, а то особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, которое является особенным, неповторимым и уникальным для него и которое определяет и динамику психического развития, и важнейшие

психические новообразования. Очевидно, что типологический диагноз, будучи высшим уровнем психологической диагностики, должен сочетать в себе, во-первых, анализ развития высших психических функций, во-вторых, оценку социальных условий, в которых воспитывается ребенок, и, в-третьих, наконец, определение того уникального, «особого сочетания» внутренних и внешних факторов развития личности. Характеристика только психических особенностей даже в случае выявления их интраиндивидуальных связей без учета особенностей социальной среды лишена почвы, как бы повисает в воздухе. Результаты такого способа обследования, который основывается на анализе «социальной ситуации развития», указывают путь к разработке конкретных программ вмешательства, способных эффективно влиять на ход личностного развития ребенка в желательных направлениях.

Что касается зоны ближайшего развития ребенка, то именно она задает основания для формулирования прогноза. Как известно, эта зона теоретически определяется как разница между уровнем возможного и уровнем достигнутого развития. У разных детей она индивидуальна и практически может быть выявлена благодаря дозированной помощи психолога в решении разного рода познавательных задач. Значение имеет не только сам факт возможности достижения цели с помощью взрослого, но и мера такой помощи. Чем меньше эта помощь, тем выше чувствительность к ней, выше способность к разрешению поведенческих коллизий или интеллектуальных задач. Оценка зоны ближайшего развития ребенка создает возможность выдвижения как минимум двух прогностических альтернатив: что будет, если сохранить существующее положение вещей, и что будет, если осуществить психолого-педагогическое вмешательство. В последнем случае диагностический процесс завершается формулированием рекомендаций в адрес лиц, заинтересованных в оптимизации состояния ребенка, или составлением обстоятельной коррекционной программы.

Таким образом, инструментальный процесс психологической диагностики, учитывающий наш подход к психолого-педагогической диагностике, хорошо открывается методологическим «ключом» Л. С. Выготского к пониманию взаимосвязи типологического диагноза и педагогического прогноза. А формат культурно-исторической психологии позволяет удержать саму психолого-педагогическую оценку от размытости ее процессуальной стороны.

Список цитированных источников

1 Выготский, Л. С. Основы дефектологии // Собрание сочинений: в 6-ти т. Т.5 / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 369 с.