

Вестник

практической психологии
образования
№ 3(32)

Июль — Сентябрь 2012



В номере:

В.В. Рубцов, Ю.М. Забродин

«Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда»

Т.Н. Ключева

«Особенности психологического сопровождения образовательного процесса в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (на примере Самарского региона)»

В.А. Гуружапов

«О логике формирования познавательных универсальных учебных действий (на материале знаково-символических действий)»

Д.Ю. Соловьева

«Семинар для учителей начальных классов "Индивидуальная готовность ребенка к школе"»

Содержание

Методологический семинар

В.В. Рубцов, Ю.М. Забродин

Компетентностный подход как концептуальная основа связи профессионального образования и профессионального труда 3

Психология обучения

Т.Н. Ключева

Особенности психологического сопровождения образовательного процесса в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (на примере Самарского региона) 14

В.А. Гуружапов

О логике формирования познавательных универсальных учебных действий (на материале знаково-символических действий) 30

Е.И. Николаева

Метакогнитивная компетенция — в чем проблема? 34

М.А. Салтыкова, И.А. Крестинина, И.С. Дрягина

Реализация программы формирования универсальных учебных действий через учебно-методический комплект 39

Психология воспитания

Е.В. Бачева

Уроки семейной любви 46

Дискуссия

Е.О. Пятаков

Когда о «толерантности» нужно забыть... или психолог в роли инструктора по самообороне 56

Особые дети

И.Н. Серегина

О профилактике и коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности в детском возрасте 67

Подготовка кадров

Н.В. Лукьянченко

Профессиональная культура практического психолога образования: что делать? 75

Копилка мастерства

Б. Корт

Арт-терапевтическая работа с младшими школьниками, имеющими проблемы развития 86

О.А. Голерова

Профориентационная работа с подростками в школе: методика «Путеводитель» 89

Программы, получившие гриф Федерации психологов образования России «Рекомендованы к использованию в образовательных учреждениях»

Д.Ю. Соловьева

Программа психолого-педагогического сопровождения первоклассников в период адаптации к школе. Семинар для учителей начальных классов «Индивидуальная готовность ребенка к школе» 98

И.Г. Ситкина

Программа психологической поддержки и развития стрессоустойчивости 106



Психологу на заметку

В.А. Холодный

Психолого-педагогическое сопровождение психосексуального развития личности мужчины на этапе формирования психосексуальной ориентации 115

Подписка 127

Информация для авторов 128

Содержание компакт-диска

*И.Ю. Левченко, доктор психологических наук, профессор,
зав. кафедрой специальной психологии и клинических основ дефектологии МГГУ им. М.А. Шолохова*
Семинар-консультация «Особенности обучения студентов с ОВЗ»

Д.Ю. Соловьева

Программа психолого-педагогического сопровождения первоклассников в период адаптации к школе.
Семинар для учителей начальных классов «Индивидуальная готовность ребенка к школе»

И.Г. Ситкина

Программа психологической поддержки и развития стрессоустойчивости

Информация для авторов

Требования к оформлению материалов для публикации в журнале
«Вестник практической психологии образования». Оформление пристатейного списка литературы.

В.В. Рубцов, Ю.М. Забродин

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА СВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ТРУДА



В статье анализируются современные проблемы и дальнейшие перспективы развития российской психологии образования.

Проблемы современного российского образования

За прошедшее десятилетие система образования России претерпела существенные изменения. С одной стороны, эти изменения понятным образом обусловлены влиянием новых социальных факторов, оказывающих влияние как на общество, так и на образование. В числе таких факторов можно назвать изменение социального устройства и смену уклада жизни, экономическую нестабильность и военные конфликты, развитие новых информационных технологий и возросшее влияние средств массовой информации, девиации социального поведения и др. С другой стороны, сегодня мы вполне ответственно говорим о заметном изменении социальной роли института образования в обществе. Это изменение выражено, по крайней мере, в двух обстоятельствах: в отсутствии определенной идеологии в образовательном и воспитательном процессе и в значительном расширении ассортимента образовательных услуг.

В этой ситуации остро ощущается разрыв между эффектами существующей системы образования и требованиями, которые предъявляет растущему человеку современное общество, в первую очередь, профессиональный труд. Знания, умения и навыки по отдельным учебным дисциплинам зачастую превращаются в самостоятельные смыслы, слабо связанные с реальными требованиями жизни.

Социологические, психологические, педагогические исследования и практические разработки позволяют обнаружить некоторые негативные тенденции, устойчиво проявляющиеся в российском образовании:

- наблюдается повсеместное экспериментирование в образовании и с образованием, разрушающее существующий базовый формат образования;
- неоправданно перегружен характер содержания образования;
- снижается качество образования, падает престиж учительского труда;
- остро ощущается и требует скорейшего разрешения проблема воспитания и социализации молодежи;
- увеличивается число детей с девиантным поведением, налицо повышение уровня криминогенности в подростковой среде;

Рубцов Виталий Владимирович — доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, директор Психологического института РАО, Президент Федерации психологов образования России.

Забродин Юрий Михайлович — доктор психологических наук, профессор, проректор, зав. кафедрой организационной и экономической психологии МГППУ.



- слабо учитываются индивидуальные особенности, склонности и интересы ребенка, образование все в большей мере приобретает характер «сложной проблемы» для детей и родителей;
- снижаются показатели психического и физического здоровья, эмоционального благополучия детей (особенно это относится к младшему школьному и подростковому возрастам).

В условиях, когда **позиция системы** образования в отношении негативных явлений современной жизни четко не определена, сама школа часто становится источником целого ряда поведенческих факторов, опасных для учащихся¹. Вместе с тем, в настоящее время как никогда остро ощущается потребность в модернизации прежней психологической службы в связи с изменением социального запроса и сменой приоритетов в российском образовании. Как показывает опыт, кардинальное сокращение числа детей школьного возраста, находящихся вне школы², возможно, прежде всего, за счет *переопределения и согласования функций и роли* всех основных социальных институтов общества: образования, здравоохранения, правоохранительных и силовых институтов. Сегодня в системе образования России существует необходимый базис для создания гибкой инфраструктуры, объединяющей в целостную систему деятельности работу психологов, медиков, социальных педагогов, юристов с ребенком, семьей и педагогом. Систему, востребованную детством, государством и обществом.

Развитие современных информационных технологий, научно-технический прогресс и глобальное изменение видов профессиональной деятельности резко расширили возможности получения образования и участия в трудовой деятельности граждан, традиционно относящихся к категории «лиц с ограниченными возможностями здоровья». Это является предпосылкой для того, чтобы люди, ранее обреченные быть на иждивении у государства, становились полноценными членами общества.

Решение проблем образования и развития молодых поколений требует инновационного изменения государственной политики в сфере образования: она должна быть направлена на реализацию прав на образование, на создание комфортных и безопасных условий развития самых различных категорий детей. Совместные усилия государственных органов, органов местного самоуправления, общественных организаций и объединений позволяют создать необходимые условия нормального развития детей, нуждающихся

в социальной, психологической, педагогической, правовой и иной поддержке.

О задачах психолого-педагогического сопровождения образования

В настоящее время существует возможность обозначить **приоритетные цели и задачи инновационного развития системы психолого-педагогического сопровождения образования**, как их можно было бы сформулировать с учетом достижений современной психологической науки и образовательной практики. Сегодня в различных сферах социальной и экономической практики нашей страны психолог из исследователя и преподавателя становится одним из наиболее востребованных специалистов. В России появились новые области профессиональной деятельности психолога, специалисты для которых сегодня вообще не готовятся в существующих вузах (юридическая и ювенальная психология, клиническая психология раннего возраста, перинатальная психология и т. д.). Однако профессиональное образование по-прежнему консервативно, академический характер подготовки не совместим с практико-ориентированным принципом современного обучения, низок уровень самостоятельной работы студентов, они перегружены аудиторной нагрузкой. Система психологического образования не отвечает на новые запросы практики. Основными проблемными точками здесь являются:

- традиционный академический характер подготовки, не совместимый с практико-ориентированным принципом обучения, низкий уровень самостоятельной работы студентов, перегруженность аудиторной нагрузкой, несоответствие образовательного процесса параметрам Болонского соглашения;
- отсутствие ряда специализаций, ориентированных на те новые области профессиональной деятельности психолога, в которых такой запрос сложился (юридическая и ювенальная психология, клиническая психология раннего возраста, перинатальная психология и т. д.);
- существенное снижение уровня фундаментальной подготовки, связанное с отсутствием инвестиций в создание современной научной и аппаратной базы, что приводит к «вымыванию» естественнонаучных компонентов из системы психологического образования;
- снижение роли современных информационных и математических методов в психологии, приводя-

¹ В качестве только одного примера можно привести данные социологических исследований, полученные на выборке в 20 000 школьников. Эти данные, в частности, показывают следующее: 5.5% школьников регулярно носят в школу холодное оружие; 8% подростков сказали, что в школе им предлагали купить или попробовать наркотики. Если учесть, что первое легальное наркотическое вещество — это табак, то регулярно курят с 14 лет 32% школьников. Поведенческие риски в конечном итоге отражаются на медицинской статистике. На первом месте среди причин гибели российских школьников стоят травмы. По темпам роста ВИЧ/СПИДа среди молодежи Россия является одной из лидирующих стран при том, что оптимальной модели охраны здоровья детей, которая бы делала профилактические мероприятия выгодными, не существует.

² В том числе, снижение количества детей — социальных сирот, сокращение контингента безнадзорных и беспризорных детей, а также числа детей, оставшихся без попечения родителей.

- щее к увеличению разрыва между уровнем накопления, обработки и интерпретации данных, невысокой их достоверности;
- низкая насыщенность образовательного процесса результатами современных, в т. ч. зарубежных исследований в силу слабой языковой подготовки студентов, отсутствия доступа к международным базам данных по психологии;
 - отсутствие гибкой системы допуска к профессиональной деятельности на основе независимого профессионального экзамена, интернатуры, постдипломного образования, супервизии.

В этих условиях **стратегическая цель** — преодоление разрыва между требованиями, предъявляемыми к профессиональной деятельности психолога в различных сферах социальной практики, и сложившейся в России системой психологического образования. Университеты — победители в национальном проекте в ближайшие годы должны задать реальную перспективу модернизации российского педагогического и психологического образования на качественно новой основе, создать качественно новую информационную, технологическую и материальную базу, построить образовательный процесс на мировом уровне теории и практики образования. Нужно обеспечить междисциплинарное взаимодействие, хорошую научно-исследовательскую кооперацию высшей школы с учреждениями РАН, РАО, РАМН на современной технологической основе, создавать учебно-научные центры совместного пользования. На основе принципов Болонского процесса должна быть реализована система высшего профессионального образования, позволяющая выстраивать индивидуальные траектории обучения с учетом пожеланий работодателей.

Содержание психологического компонента при модернизации педагогического образования предполагает в числе первоочередных разработку новых программ качественного психологического образования и психологической подготовки всех участников образовательного процесса, в первую очередь, психологов образования, педагогов (учителей) и администраторов образовательных систем по следующим трем направлениям.

1. Модернизация психологической подготовки педагогов — разработка инновационных образовательных программ и качественная модернизация системы психологической подготовки учителей (педагогов) разного профиля и разного уровня: бакалавров, специалистов и магистров по направлению «Педагогика». Эффективный результат в этом направлении может быть получен на основе интеграции конкурсных проектов трех российских вузов — победителей национального инновационного проекта «Образование»: РГПУ им. А.И. Герцена, МПГУ и МГППУ.

2. Психологическая подготовка менеджеров образования — разработка нового класса инновационных образовательных программ и создание системы психологической подготовки руководителей образовательных учреждений и органов управления образова-

нием государственного и муниципального уровня — программы бакалавриата, магистерские программы и программы последипломного образования по направлению «Менеджмент». Этот раздел может быть подготовлен с учетом опыта работы факультетов управления и менеджмента, имеющих в ряде педагогических вузов.

3. Модернизация всей действующей системы психологического образования и принципиально новая подготовка самих психологов образования — разработка инновационных образовательных программ разного уровня (бакалавров, специалистов и магистров, программ последипломного образования) для подготовки психологов широкого профиля по направлению «Психология». В основу этой модернизации может быть положен инновационный проект МГППУ как вуза — победителя второго раунда национального конкурса инновационных образовательных проектов.

В качестве принципиального основания («идеи») инновационного развития современного образования можно говорить об образовании как социально-культурном и здоровьесберегающем ресурсе, обеспечивающем защиту детства, сохранение и развитие генофонда нации. Это не означает, что главная задача образования — высокое качество образования — отменяется или подменяется. Она сохраняется в качестве приоритетной, но приобретает новый статус и требует поиска новых форм взаимодействия образования, государства и общества. При ее решении необходимо:

- учитывать социальные, индивидуальные, личностные, возрастные факторы жизни ребенка, закономерности психического и физического развития детей в разные периоды их взросления;
- ориентироваться на необходимость поддержки различных категорий детей: одаренных и с ограниченными возможностями развития; с жизненными трудностями, аддикциями и девиациями поведения; детей-сирот и детей, оказавшихся в трудных жизненных обстоятельствах;
- исходить из понимания того, что в современных условиях невозможно правильно ставить и решать вопросы образования без широкого вовлечения в этот процесс всех участников образовательной ситуации, без вовлечения различных служб и социальных институтов и — главное — без привлечения института семьи.

В известном смысле речь идет о том, чтобы сформировать **новый национальный эталон профессиональной подготовки психологов и психологической подготовки педагогов**, и это может радикально поменять ситуацию в гуманитарном профессиональном образовании России, создать принципиально новый корпус педагогических кадров российской школы.

О новых стандартах высшего профессионального образования

Развитие образования в России предполагает «формирование через систему образования соци-



альных отношений, наиболее благоприятных для развития каждого человека и страны в целом, развития гражданского общества... что предполагает формирование уже в базовом образовании востребованных на сегодня компетентностей инновационного поведения... создание возможностей «гибких индивидуальных программ» (Государственная программа «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 гг.).

Указанные задачи предъявляют принципиально новые требования к подготовке педагогических кадров. Современный педагог, способный обеспечить гибкое индивидуально-ориентированное обучение и воспитание, формирование компетенций, необходимых для инновационного развития страны, способный развивать креативные способности учащихся и научить одному из центральных умений — «умению учиться самостоятельно», сам должен владеть принципиально иными по сравнению с традиционными средствами организации учебно-воспитательного процесса.

Одним из важнейших ресурсов, на основе которого можно содержательно менять систему профессионального педагогического образования, является качественно иная по содержанию и форме психологическая подготовка современного педагога. При этом необходимо понимать, что ориентация на формирование компетенций учащихся, их развитие в процессе обучения, учет их возрастных и индивидуальных особенностей не достигается за счет простого увеличения числа психологических дисциплин в образовательных программах высшего педагогического образования и количества часов, отводимых на их изучение. Изменение парадигмы педагогического образования и превращение его по существу в образование психолого-педагогическое означает необходимость задания в программах подготовки педагога такого содержания, которое позволит ему осуществлять в процессе своей профессиональной деятельности обучение, ориентированное на развитие учащихся, учет их особенностей и всестороннее раскрытие их интеллектуального и личностного потенциала.

Система основных образовательных программ высшего профессионального образования для всей социально-гуманитарной сферы может быть основана на культурно-историческом и деятельностном подходе, разработанном выдающимися отечественными учеными Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, Д.Б. Элькониним, А.В. Запорожцем, В.В. Давыдовым и их учениками.

Применение этого подхода при разработке проекта образовательного стандарта психолого-педагогического направления делает основными для подготовки специалистов понятия «деятельность» и «возраст». Это означает, что главным («универсальным») содер-

жанием, объединяющим в единое направление все профили подготовки данного направления, является формирование у будущих специалистов таких знаний и компетенций, которые позволят им вне зависимости от конкретных профессиональных задач организовывать и осуществлять процессы воспитания и обучения по типу игровой, учебной и учебно-исследовательской деятельности учащихся.

Конкретные виды деятельности взрослых и детей, самих детей становятся в данном случае условием развития учащихся, а формирование требуемых компетенций выступает как результат возрастных достижений, неразрывно связанный с ведущей для данного возраста деятельностью учащегося.

Коллективом разработчиков нового поколения ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование»³ были проанализированы и изучены основные виды профессиональной деятельности по указанным выше профилям направления. К специфике данного направления следует отнести тот факт, что в большинстве развитых стран мира бакалавр данного направления не получает возможности доступа к самостоятельной профессиональной деятельности из-за недостаточного уровня его практической подготовки. Для психолога образования, например, в соответствии с нормами Европейского Совета («Европейский диплом психолога») обязательной является программа профессиональной подготовки, которая описывается формулой «4+2+3», то есть бакалавр (4 года) + магистр (2 года) + обязательное постдипломное образование (3 года) в условиях супервизии.

Руководствуясь этим опытом, коллектив разработчиков считает целесообразным изменение существующей нормативной базы и введение интернатуры в образовательных учреждениях для бакалавров всех профилей психолого-педагогического направления.

Построение основных образовательных программ (ООП) высшего профессионального образования принципиально должно позволять выстраивать гибкие индивидуально-ориентированные траектории обучения будущей профессиональной деятельности. В таком случае базовые части ООП профессионального цикла бакалавра и магистра, а также базовые части гуманитарно-социального и математико-естественнонаучного циклов бакалавра и общенаучного цикла магистра должны составлять универсальное ядро общекультурных и профессиональных компетенций, общих для всех видов профессиональной деятельности, что и позволяет реализовать индивидуальные траектории обучения на переходе от бакалавра к магистру. Это означает, например, что бакалавр психолого-педагогического направления любого профиля сможет продолжить свое обучение в магистратуре и быть подготовленным к профессиональной деятельности в смежной области. Так, бакалавр по профилю «учитель начальных классов», уже получив достаточ-

³ Данный проект ФГОС ВПО (федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования) третьего поколения разработан сотрудниками Московского городского психолого-педагогического университета в 2008–2009 гг.

но глубокую психолого-педагогическую подготовку, в магистратуре может осваивать профессиональную деятельность психолога образования.

Реализация таких «сопряженных» маршрутов, основанная на компетентностном подходе, в полной степени отвечает целевым установкам создания системы непрерывного образования в РФ: она позволяет координировать жизненные и профессиональные планы выпускника после начала его профессиональной деятельности в связи с изменениями на рынке труда; открывает свободу выбора и для магистров, готовящихся к научно-исследовательской работе, и для разработчиков и экспертов в области образовательных программ и технологий и др. Смена профиля в пределах направления позволяет на практике осуществить подготовку педагогов, способных решать сложные профессиональные задачи организации учебной, организационно-управленческой или научно-методической деятельности, ориентированных на развитие учащихся, задачи построения индивидуальных образовательных траекторий с учетом возрастных и личностных особенностей учащихся.

Компетенции: концепция и ее содержание

Конструктивистский и объяснительный подходы, характерные преимущественно для США, произошли из представления о компетенции как результате контекста, в котором она используется, где «работник и работа формируют общую сущность через переживаемый опыт работы» (Sandberg, 2000: 50). Компетенция определяется через то значение, которое работа имеет для работников в их опыте (Stoof с соавт., 2002; Velde, 1999). Dreyfus и Dreyfus (1986), использующие объяснительный подход в исследовании компетенций летчиков и других, обнаружили, что атрибуты, используемые для выполнения работы, связаны с контекстом работы независимо от уровня достигнутой компетентности и что в реальных ситуациях работы люди приобретают ситуативные или контекстно-зависимые знания и навыки. В других «объяснительных» исследованиях, проведенных на нянях (Benner, 1984) и офицерах полиции (Fielding, 1988a, 1988b), объективно продемонстрировано, что свойства (атрибуты) становятся зависимыми от контекста в результате опыта. Одно из преимуществ объяснительного подхода состоит в том, что он признает наличие «контекстных» знаний и навыков (Polanyi, 1967), которые можно «не заметить», если компетенции рассматриваются как свободные от контекста, так как способ, которым люди выполняют работу на практике, редко согласуется с формальным описанием работы. «Контекстные» компетенции не только профессионалов (Eraut, 2000), но также и «чернорабочих» (Kusterer, 1978) могут влиять на успешность предприятия (Flanagan et al., 1993).

Как полагают англо-американские специалисты, компетенции, в большей степени являясь поведенческими характеристиками, в отличие от индивидуальности и интеллекта, могут быть сформированы через обучение и развитие (McClelland, 1998). Эта традиция особенно сильна в США, где компетенции определя-

ются в терминах «основных характеристик людей», которые «причинно связаны с эффективным или «превосходным» выполнением работы» и «проявляются в различных ситуациях в течение длительного периода времени» (Boyatzis, 1982; Spencer и Spencer, 1993). Hay Group (1996) продемонстрировала широту использования этого подхода в компаниях США. Точно так же Спенсер и Спенсер (1993) продемонстрировали возможности использования методологии оценки компетенций McClelland / McBer (JCA) на анализе 650 рабочих мест, с целью создания «общих» моделей видов работ.

Для них компетенции включают: мотивы, черты, я-концепцию, отношения или ценности, содержание знаний, когнитивные и поведенческие навыки — любые индивидуальные особенности, которые могут быть измерены или подсчитаны, способны надежно дифференцировать «превосходных» и «средних» исполнителей или эффективных и неэффективных (Spencer и Spencer, 1993: 4).

Даже в рамках поведенческого подхода многие концепции компетенций теперь включают знания и навыки наряду с отношениями, поведением, рабочими привычками, способностями и личностными особенностями (Gangani с со авт., 2004; Green, 1999; Lucia и Lepsinger, 1999; Naquin и Wilson, 2002; Nitardy и McLean, 2002). Более обширные модели компетенций, появляющиеся в США, включают в себя *стандарты видов работы и процессов наряду со знаниями* (Cooper, 2000; Evers с со авт., 1998).

Модели компетенций широко используются для выравнивания индивидуальных способностей относительно «ядерных» компетенций организации (Rothwell и Lindholm, 1999). Модель компетенций обычно рассматривается в качестве механизма, связывающего HRD с организационной стратегией: «описательный инструмент, который идентифицирует навыки, знания, особенности личности и поведения, необходимые для эффективного выполнения работы в организации и помогает бизнесу достигать стратегических целей» (Lucia и Lepsinger, 1999: 5).

В то время как поведенческий подход к компетенциям все еще очень популярен в США, в мировой практике формируется более широкая концепция компетенций, которая подчеркивает важность связанных с работой функциональных навыков и знаний.

В Великобритании главный подход основывается на функциональной компетентности, однако некоторые работодатели стали развивать собственные модели компетенций для менеджеров. Некоторые организации адаптировали модель компетенций Hay McBer (Mathewman, 1995; Cockerill, 1989). Hodgkinson и Issitt (1995) призывали к более целостному подходу к компетентности, объединяющему знания, понимание, ценности и навыки, которые «присущи людям, который является профессионалами». Cheatham and Chivers (1996, 1998) развивают целостную модель профессиональной компетентности, включающую пять наборов связанных компетенций и компетентностей, и, соответственно, включает пять измерений.



	Профессиональные	Личностные
Концептуальные	Когнитивные	Мета-компетенции
Операциональные	Функциональные	Социальные

Рис. 1. Типология компетенций

1. *Когнитивные компетенции*, включающие не только официальные знания, но также и неофициальные — основанные на опыте. *Знания* (знают — что), подкрепленные *пониманием* (знают — почему), и эти феномены отличаются от *компетенций*.

2. *Функциональная компетентность* (навыки или ноу-хау) включает то, что «человек, который работает в данной профессиональной области, должен быть в состоянии сделать... [и] способен продемонстрировать».

3. *Личностные компетенции* (поведенческие компетенции, «знают, как вести себя»), определяются как «относительно устойчивые характеристики личности, причинно связанные с эффективным или превосходным выполнением работы».

4. *Этическая компетентность*, «личное мнение и профессиональные ценности, способность принимать основанные на них решения в рабочих ситуациях».

5. *Метакомпетенции* относятся к способности справляться с неуверенностью так же, как и с поучениями и критикой.

Эта модель была применена для анализа будущих потребностей в навыках менеджеров в Великобритании, выполненного по заказу Министерства образования (Winterton с соавт., 2000), и в модифицированной версии (где этическая компетентность была включена в категорию личностных компетенций, как в Модели личностных компетенций MCI) исследования, выполненного по заказу британского агентства налогообложения (Winterton и Winterton, 2002). Из данных британских исследований следует, что в Великобритании понятие компетенции расширяется, чтобы охватить базисные знания и характеристики, а не просто функциональные компетенции, связанные со спецификой работы.

Типология компетенций

В целом исследования показывают, что одномерные структуры (модели) компетенций неадекватны и уступают *многомерным структурам (моделям)*. *Функциональные* и *когнитивные* компетенции были добавлены к *поведенческим* компетенциям в США, в то время как в Великобритании *когнитивные* и *поведенческие* компетентности дополнили модели *профессиональных функциональных* компетенций. Франция, Германия и Австрия, выйдя на «арену» позже, изначально приняли более целостную структуру, рассматривая *знания, навыки и поведение*⁴ в

качестве составных элементов модели компетенций. Видно, что целостная типология значительно полезнее для понимания характера взаимодействия *знаний, навыков и социальных компетенций*, которые являются *ключевыми* для выполнения профессиональной деятельности.

Компетенции, необходимые для эффективной работы, включают в себя *личностные* (когнитивные, знания и понимание) и *профессиональные* (функциональный, психомоторный и прикладной навык) компетенции. Компетенции, связанные с индивидуальной эффективностью, включают *концептуальные* (метакомпетенции, включающие «learning to learn») и *операционные* (социальные компетенции, включающие поведение и отношения). Отношения между этими четырьмя измерениями компетенций показаны на рис. 1.

Целостную модель компетенций лучше представить в виде тетраэдра (рис. 2), отражающего единство компетенций и сложность разделения на практике *когнитивных, функциональных и социальных измерений*.

Первые три измерения определяют *когнитивные, функциональные и социальные компетенции* — они являются универсальными и совместимы как с французским подходом (savoir, savoir faire, savoir etre) так и с англоамериканским KSA (знания, навыки и отношения) в обучении профессии.

Таким образом:

- знания (и понимание) относятся к когнитивным компетенциям,
- навыки — к функциональным,
- собственно «компетенции» в узком смысле (поведенческие и отношений) — к социальным компетенциям.

Метакомпетенции отличаются от первых трех измерений, так как служат для облегчения приобретения других компетенций.

Метакомпетенции представлены в виде надструктурного входа, который облегчает приобретение остальных компетенций. Практические компетенции расположены на сторонах четырехгранника, комбинируя элементы измерений компетенций в различных пропорциях.

Более полная модель отражает участие регулятивного компонента психики в организации процесса решения практических задач и связана с идеей готовности как интегральной характеристики включенного в процесс решения субъекта (рис. 3).

При этом регулятивные компетенции предполагают включение мотивационной готовности и предметную направленность решения.

Многомерный (целостный) подход к компетенциям становится все более распространенным и предлагает более широкие возможности для синхронизации образовательного процесса с требованиями (будущих) профессиональных задач, а также для синергии между формальным образованием и произ-

⁴ Еще раз обратите внимание: знания, навыки и поведение (а я бы добавил к этой модели умение и готовность .— Ю.З.).

водственным обучением и профессиональной компетентностью.

Основная образовательная программа и ее соответствие компетентностной модели подготовки выпускника

В основу построения основной образовательной программы (ООП) положен принцип соответствия программы структуре макета. Это предполагает наличие в ООП всех заданных блоков (циклов подготовки), нормативное сочетание базовой и вариативной частей (в соответствии с предельно допустимыми значениями), наличие в структуре ООП дисциплин по выбору студента и факультативов, позволяющих выбирать индивидуальные траектории обучения студента с учетом его познавательных и профессиональных интересов. При этом должно быть установлено соответствие между учебными дисциплинами определенного цикла и группой формируемых в пределах этого цикла компетенций. Так, например, в структуре ООП бакалавра гуманитарному и социально-экономическому, естественнонаучному и математическому циклам ставится в соответствие формирование у выпускника общекультурных компетенций. Аналогичен принцип построения ООП и указания учебных дисциплин в базовой части профессионального цикла, что позволяет последовательно формировать у выпускника полный набор необходимых компетенций, составляющих модель его подготовки.

К основным условиям реализации ООП, позволяющим обеспечить качество высшего профессионального образования, относятся следующие.

1. Построение программы в соответствии с компетентностной моделью выпускника, разработанной с учетом требований работодателей, содержащей исчерпывающий набор общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для эффективной профессиональной деятельности и не противоречащей международным стандартам в области психолого-педагогического образования.

2. Широкое использование инновационных технологий обучения, эффективной организации практической подготовки выпускника, выражающееся в форме 30 недель прохождения практики у бакалавра, 38 недель — у магистра, рациональная система

организации различных видов практики и освоения навыков и умений профессиональной деятельности в ходе практической подготовки.

3. Высокая доля интерактивных форм учебных занятий: у бакалавра — 25%, а у магистра — 40%. Большой объем самостоятельной работы студентов: занятия лекционного типа должны составлять не более 25% аудиторной нагрузки бакалавров и магистров. При этом максимальный объем аудиторно-учебных занятий должен быть не более 27 академических часов в неделю для бакалавра и не более 14 — для магистра.

4. Включение научно-исследовательской работы студента как существенной формы его общей и профессиональной подготовки в объеме 8 недель для бакалавра и 10 недель — для магистра.

5. Кадровое обеспечение процесса: для бакалавра не менее 60% и для магистра не менее 75% преподавателей, имеющих ученую степень кандидата, доктора наук; привлечение к образовательному процессу не менее 3% преподавателей из числа действующих руководителей и работников профильных организаций, предприятий и учреждений — для бакалавра и не менее 20% — для магистра. Не менее 8% преподавателей, обеспечивающих учебный процесс для магистра по профессиональному циклу и научно-исследовательскому семинару, должны иметь российские или зарубежные ученые степени и ученые звания, при этом ученые степени доктора наук или ученое звание профессора должны иметь не менее 12% преподавателей, а для бакалавра — не менее 8% должны иметь ученую степень доктора наук, или/и ученое звание профессора.

6. Доступ студентов к современным компьютерным средствам, в том числе с выходом в интернет — не менее 4-х часов в неделю для бакалавра, 8-ми часов в неделю — для магистра. Обязательный доступ студентов к профильным периодическим изданиям (отечественным, зарубежным), современным электронным базам данных по профилю подготовки.

7. Достаточное материально-техническое обеспечение учебного процесса, включающее наличие практикумов, учебно-методических кабинетов по профессиональной подготовке, лекционных аудиторий с мультимедийным оборудованием и доступом в интернет, компьютерных и лингафонных классов.

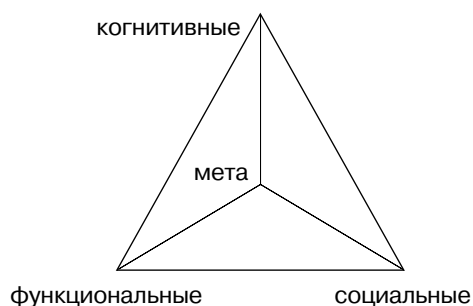


Рис. 2. Трехмерная модель компетенций

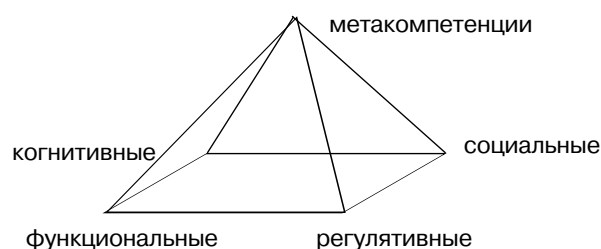


Рис. 3. Целостная модель компетенций



8. Наличие фонда оценочных средств, обеспечивающего полноценный и всесторонний контроль формирования требуемых компетенций в соответствии с компетентностной моделью подготовки выпускника.

О проекте ФГОС ВПО третьего поколения по направлению «Психолого-педагогическое образование»

Проект подготовлен коллективом Московского городского психолого-педагогического университета с участием:

- Российской академии образования,
- Совета ректоров вузов Москвы, учрежденных Правительством Москвы,
- Российской академии государственной службы при Президенте РФ (кафедра акмеологии и психологии профессиональной деятельности),
- Психологического института РАО,
- Института психологии РАН,
- факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова,
- Московской высшей школы социально-экономических наук АНХ при Правительстве РФ.

Коллектив разработчиков предложил проект ФГОС ВПО двухуровневого высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование», в том числе, детальный проект ООП и учебного плана для профиля «Психолог образования». В рамках проекта, помимо указанного профиля, разработаны макеты других профилей данного направления: воспитатель, учитель начальных классов и ряд других (всего 9 профилей).

В основу разработки ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» был положен ряд **теоретических положений**, которые определили структуру и содержание данного стандарта.

1. Деятельностный подход — научно-теоретическая основа ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование».

В качестве основного теоретического положения при разработке стандарта принята идея связи стандарта (требований) профессиональной деятельности реального работника и содержания стандарта профессионального образования, определяющего подготовку соответствующего специалиста для работы на реальном рынке труда.

- В рамках проекта ФГОС по направлению «Психолого-педагогическое образование» разработана компетентностная модель подготовки психолога образования, определены его профессиональные задачи, как общие для всего психолого-педагогического направления, так и для деятельности психолога, описаны необходимые для решения этих задач общекультурные и профессиональные компетенции.
- Ядром основной образовательной программы бакалавра по профилю «Психолог образования» является модульный принцип целостного освоения

психолого-педагогической деятельности в соответствии с возрастом учащегося и типом ведущей деятельности.

2. Компетентностный подход: соответствие модели профессиональной деятельности и модели профессиональной подготовки.

Принятие этого положения означает, что модель ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» должна быть разработана так, чтобы реализовать непосредственное соответствие образовательного стандарта профессиональной подготовки по соответствующему профилю со стандартом профессиональной деятельности (СПД) или действующими нормативами реальной профессиональной деятельности.

При разработке проекта образовательного стандарта по направлению «Психолого-педагогическое образование» выяснилось, что в настоящее время в России нет действующих СПД по профессиям и профилям данного направления, в том числе, по профилю «Психология образования». Отсутствие СПД привело к принятию следующих оснований разработки ФГОС ВПО по данному направлению:

- принцип опоры на международные нормы и национальный опыт;
- необходимость реализации СПД в виде экспертной модели в ходе разработки ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование», опора на квалификационные характеристики и должностные инструкции реальных рабочих мест;
- опора на экспертные оценки требований к профессиональной деятельности.

Учет и реализация международного опыта продемонстрированы на примере профиля «Психология образования» — опора на международные стандарты подготовки психолога, принятые и одобренные национальными профессиональными сообществами:

- Европейской федерацией психологических ассоциаций (Европейский диплом в области психологии — EFPA);
- Американской психологической ассоциацией (APA);
- Международной ассоциацией школьных психологов (ESPA);
- Национальной ассоциацией психологов образования (США).

Учет и реализация национального опыта также продемонстрированы на примере профиля «Психология образования» — опора на национальный опыт работы практического психолога образования:

- опыт работы российских регионов (Москва, Самара, Ярославль и др.);
- решения IV Съезда психологов образования России;
- задачи ФПОР и РПО (поставлена задача разработки национального стандарта профессионального психолога).

Группа разработчиков приняла решение о том, что должно быть инкорпорировано в разработку ФГОС из указанных выше положений.

1. Базовые компетенции с учетом реальных рабочих мест и ситуации в регионах.

2. Утвержденные квалификационные требования к профессиональной деятельности.

3. Принятые в мировой практике схемы подготовки: — бакалавр (4 года) + магистр (2 года) + обязательное постдипломное образование 3 года или от 1,5 до 3 лет в условиях супервизии (психологическая интернатура);

— независимая система итоговой аттестации (квалификационный экзамен с участием профессионального сообщества).

4. Принятые в мировой практике содержание и структура компетентности и компетенций, обеспечивающая переход от компетентностного подхода в деятельности к задачам профессионального образования:

— компетентность выступает в трех формах:

1) как условие эффективной профессиональной деятельности,

2) как интегральное качество личности,

3) как результат профессионального образования;

— структура компетентности строится исходя из:

1) требований рынка и вида профессиональной деятельности,

2) основных задач данного вида профессиональной деятельности;

— структура компетентности включает следующие уровни компетенций:

1) ключевые (core), или общекультурные,

2) общие, или общепрофессиональные,

3) специальные, или узкопрофессиональные.

5. Содержание компетенций при разработке образовательного стандарта определяется в следующем порядке:

от видов деятельности → к задачам деятельности → к компетенциям.

В соответствии со сказанным выше, при разработке ФГОС ВПО по направлению по направлению «Психолого-педагогическое образование» была реализована схема, представленная на рис. 4.

В качестве примера приведем задачи профессиональной деятельности бакалавров в области психолого-педагогического сопровождения образования:

— проведение (диагностического) обследования учащихся с использованием стандартизированного инструментария, включая первичную обработку результатов;

— проведение занятий с учащимися по утвержденным рекомендованным развивающим программам;

— проведение коррекционно-развивающих занятий по рекомендованным методикам;

— повышение психолого-педагогической компетентности родителей и педагогов;

— работа с педагогами с целью организации эффективных учебных взаимодействий детей и их общения в образовательных учреждениях и в семье;

— взаимодействие со смежными специалистами (логопедами, педагогами, физиологами) в комплексных обследованиях образовательной среды;

— использование современных научно обоснованных рекомендованных методов психолого-педагогической работы.

Исходя из этого формулируются требования к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата. Выпускник по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «бакалавр» должен обладать следующими основными компетенциями, в частности:

в психолого-педагогической деятельности (ПКПП):

— **способен** организовать совместную и индивидуальную деятельность детей в соответствии с возрастными нормами их развития (ПКПП-1);

— **готов** применять утвержденные стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПКПП-2);

— **способен** осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПКПП-3);

— **способен** рефлексивно относиться к способам и результатам своих профессиональных действий (ПКПП-4);

— **способен** осуществлять психологическое просвещение педагогов и родителей по вопросам психического развития детей (ПКПП-5);

— **способен** эффективно взаимодействовать с педагогами образовательного учреждения и другими специалистами по вопросам развития учащихся в игровой и учебной деятельности (ПКПП-6).

Отсюда вытекают требования к структуре профессионального цикла основной образовательной программы (ООП) и содержанию учебного плана бакалавра.

Аналогично определяются **задачи профессиональной деятельности магистров** в области психолого-педагогического сопровождения образования. С учетом уровня квалификации магистра эти задачи существенно более развернуты и по содержанию, и по объему:

— разработка и проведение профилактических, диагностических, развивающих мероприятий в об-

Вид профессиональной деятельности (СПД) → задачи профессиональной деятельности



Образовательный стандарт → общие компетенции → компетенции профиля

Рис. 4



- разовательных учреждениях различных видов и типов;
- разработка и реализация образовательных программ психолого-педагогического направления, повышение психологической компетентности участников образовательного процесса;
- осуществление в процессе психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса психологической диагностики, коррекционно-развивающей работы, психологического консультирования учащихся и их родителей, психологической профилактики;
- разработка и реализация программ профилактики и коррекции девиаций и асоциального поведения подростков;
- мониторинг сформированности компетенций учащихся;
- разработка совместно с педагогами траекторий обучения учащихся с учетом их индивидуальных и возрастных особенностей;
- взаимодействие с участниками образовательного процесса по формированию коррекций и развитию учащихся в ходе становления ведущей деятельности;
- контроль над ходом психического развития учащихся на различных ступенях образования в учреждениях различных типов и видов;
- реализация индивидуально-ориентированных мер по снижению или устранению отклонений в психическом и личностном развитии учащихся;
- психологическая поддержка участников образовательного процесса.

Отсюда вытекают требования к результатам освоения основных образовательных программ магистратуры: выпускник по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» с квалификацией (степенью) «магистр» в соответствии с задачами профессиональной деятельности и целями ООП должен обладать следующим набором компетенций:

1) профессиональными компетенциями, общими для всех видов профессиональной деятельности магистра данного направления (ОПК);

2) профессиональными компетенциями в психолого-педагогическом сопровождении образования (ПКПП).

Разработанный проект ФГОС ВПО по направлению «Психолого-педагогическое образование» опирается на фундаментальные закономерности психического развития человека и его личности, деятельностный подход к организации учебных взаимодействий, на возрастные особенности и параметры современного детства, что соответствует исходным принципам разработки ФГОС общего среднего образования.

При реорганизации психологического образования в системе педагогических университетов в его состав необходимо добавить новые компоненты, связанные с задачами психологического просвещения населения и повышения психологической компетентности всех тех, кто реально включен в формирова-

ние образовательной среды. Речь идет о модернизации и разработке инновационных программ психологического просвещения всех заинтересованных участников (stakeholders) образовательного процесса: руководителей органов государственного и муниципального управления, педагогов, родителей и учащихся. Этот раздел может быть разработан на основе обобщения и развития опыта работы информационных порталов для родителей и общественности, программ психологического просвещения управленцев и администраторов в системе профессионального образования, программ курсов «Психология» в общеобразовательной школе.

Развитие службы практической психологии образования

Для научного обеспечения и практического решения задач модернизации психологического образования целесообразна разработка национальной программы развития психологии образования как отраслевой психологической науки. Речь идет, в первую очередь, о системе специализированных исследовательских проектов в рамках целевых программ, направленных на создание научных основ психологии воспитания и психологии учения (психодидактики), психологии безопасной образовательной среды, ориентированных на современные образовательные программы педагогических вузов и классических университетов психолого-педагогического направления.

Профессиональное психологическое сообщество в России и за рубежом рассматривает в качестве важнейшего условия развития психологии образования комплексный подход к модернизации системы правовой, психологической, социальной и медицинской поддержки жизнедеятельности всех участников образовательного процесса: учащегося, семьи и педагога. Укрепление на этой основе средств психологической защиты и адресной помощи различным категориям детей (одаренным детям и детям с ограниченными возможностями в развитии, детям-сиротам, детям, подвергшимся насилию, детям с отклонениями в поведении, трудностями в обучении и т. д.).

Результаты, полученные в процессе реализации приоритетного национального проекта «Образование» и введения в действие новых образовательных стандартов, должны привести к созданию **инновационной системы подготовки психологов и целостной системы психологического сопровождения образования в России**. Новую роль в этих условиях начинает играть отраслевая психология образования, которая призвана перевести на уровень технологических решений интересы личности в рамках структурной и институциональной перестройки социальной среды, обеспечить ее безопасность, прежде всего, в образовательном процессе. Сейчас психология востребована всеми участниками образования: детьми, их родителями, педагогами, администрацией образовательного учреждения, — и обеспечивает им психологическое просвещение, профилактику, диагностическую, коррекционно-развивающую и консультативную

помощь. Современная практическая психология — это, в определенном смысле, инновационные технологии помощи людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, **в экстремальных и чрезвычайных обстоятельствах.**

Исследования и разработки преподавателей, сотрудников, аспирантов МГППУ⁵, а также исследования психологов ведущих педагогических вузов страны фактически создают оригинальные **авторские технологии** психологических служб образовательных учреждений различных видов и типов, предназначенные для различных контингентов обучающихся. Полученные результаты позволяют сформировать уникальную базу психологического инструментария, которой смогут пользоваться практические психологи города Москвы, а через систему сайтов и интернет-доступа — и практические психологи всей России.

Развитие мощной научно-методической базы психологической службы столичного региона откроет реальные возможности инновационного развития практической психологии образования в других регионах страны. Для системы образования России будут принципиально решены задачи психологического обеспечения; разработаны специализированные модели комплексной службы практической психологии, востребованные образованием и социальной сферой; созданы технологии оказания адресной психологической помощи различным категориям населения; создана дифференцированная система психологической подготовки и психологического просвещения участников образовательного процесса (детей, педагогов, управленцев, родителей). На федеральном уровне станет доступной система новых образовательных программ и технологий подготовки и повышения квалификации кадров практических психологов различных направлений и специальностей с учетом особенностей детского контингента и специфики российского рынка труда.

На основании анализа отечественного и зарубежного опыта, в том числе, опыта работы московских психологов, **среди первоочередных мер в направлении развития комплексной службы защиты, сопровождения и безопасного развития детства следует назвать:**

— развёртывание комплексной психологической, медицинской и социально-правовой службы в системе учреждений образования, целью которой является развитие человеческого ресурса общества и персонального ресурса каждого человека, прежде всего — формирование нравственной основы личности, формирование образцов поведения с учетом широкого спектра механизмов соци-

альных влияний, развитие способностей и непрерывный рост профессионализма;

- реорганизация и развитие специализированных центров психолого-медико-социальной помощи как важнейшего опорного звена комплексной психологической службы, целью которых стало бы оказание эффективной специализированной помощи ребенку, семье и педагогу на всех этапах обучения, воспитания и социализации детей; создание для этих целей сети квалифицированных психологических клиник — консультаций (по территориальному принципу) для работы с образовательными учреждениями;
- создание на базе центров и учреждений практической психологии образования сети межведомственных антикризисных подразделений (на федеральном, региональном и местном уровне) по оказанию экстренной и долгосрочной психологической помощи детям и родителям, попавшим в кризисные и чрезвычайные ситуации;
- создание эффективной системы подготовки, переподготовки, повышения квалификации и других форм профессионального образования практических психологов, разработка нового поколения образовательных стандартов;
- развитие системы психологического просвещения населения, в том числе, включение в образовательные стандарты общего образования (компонентов федерального и регионального уровня) психологии в качестве отдельного учебного предмета;
- создание организационной, нормативной и технологической базы практической психологии образования: в ее составе должна быть реализована общественно-государственная система сертификации и аттестации методов и технологий работы практического психолога, а также система сертификации и аттестации профессионального персонала.

Решение названных задач поможет изменить социальную ситуацию в стране в сторону большего внимания к человеческому ресурсу общества, обеспечит более эффективное воспроизводство интеллектуального, нравственного, социального и экономического потенциала страны. Все это позволит реализовать новые функции образования по отношению к проблемам детей и детства, проблемам формирования гражданина и профессионала, делая эти функции в целом более определенными и понятными обществу.

⁵ Выполненные в рамках Инновационной программы МГППУ «Формирование системы психологического образования в Университете как базовом ресурсном центре практической психологии». Созданный в рамках национального проекта научно-методический, информационный, технологический и кадровый ресурс может придать МГППУ новый статус — **уникального отраслевого психологического университета**, сделать его постоянно действующим **национальным ресурсным центром практической психологии образования.**

Психология обучения



Т.Н. Ключева

Особенности психологического сопровождения образовательного процесса в условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (на примере Самарского региона)

Ключева Татьяна Николаевна — кандидат психологических наук, директор государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов — центра повышения квалификации «Региональный социопсихологический центр», г. Самара. Член Президиума Федерации психологов образования России.

В статье дается описание комплекта психодиагностических методик, с помощью которых можно оценить метапредметные и личностные результаты начального общего образования, осуществлять мониторинг возможностей и способностей обучающихся.

В полной мере реализация нового образовательного стандарта начального общего образования на территории Российской Федерации началась 1 сентября 2011 года. Несмотря на то, что первоначально данный стандарт был апробирован на экспериментальных площадках, потом введен в рамках пилотажа в большинстве регионов Российской Федерации, администрация образовательных учреждений, учителя, педагоги-психологи прошли курсы повышения квалификации, при его реализации возникает много вопросов и проблем. И самые распространенные вопросы — «как формировать универсальные учебные действия?», «как их измерять?», «кто должен их измерять?», «кто должен измерять личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования?», «кто разрабатывает программу формирования универсальных учебных действий, программу коррекционной работы?».

Этими вопросами задались и мы, когда в Самарском регионе в 2010 году в рамках пилотного проекта в 22 школах был введен новый образовательный стандарт начального общего образования. Ответы на данные вопросы лежат в понимании сущности нового образовательного стандарта начального общего образования.

Стандарт устанавливает требования к результатам обучающихся, освоивших основную образовательную программу начального общего образования:

личностным, включающим готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению и познанию, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их индивидуально-личностные позиции, социальные компетенции, личностные качества; сформированность основ гражданской идентичности;

метапредметным, включающим освоенные обучающимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение межпредметными понятиями и ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться;

предметным, включающим опыт специфической для данной предметной области деятельности, освоенный обучающимися в

ходе изучения учебного предмета, то есть опыт получения нового знания, его преобразования и применения. Также предметный результат включает систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира [1].

Особое внимание уделяется формированию знаний, установок, личностных ориентиров и норм поведения, обеспечивающих сохранение и укрепление физического, **психологического и социального здоровья**. Также уделяется внимание формированию навыков противостояния таким негативным явлениям, как вовлечение в табакокурение, употребление алкоголя, наркотических и сильнодействующих веществ [1].

Обязательным требованием ФГОС является обеспечение условий для индивидуального развития всех обучающихся, в особенности тех, кто нуждается в специальных условиях обучения, — одаренных детей и детей с ограниченными возможностями. Для этих детей разрабатывается программа коррекционной работы. Обязательным условием ее реализации является осуществление индивидуально ориентированной психолого-медико-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

В стандарте особо выделяются требования к обеспечению психолого-педагогических условий реализации основной образовательной программы начального общего образования, в частности, должны быть обеспечены:

«...учет специфики возрастного психофизического развития обучающихся;

формирование и развитие психолого-педагогической компетентности педагогических и административных работников, родителей (законных представителей) обучающихся;

вариативность направлений психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся; формирование ценности здоровья и безопасного образа жизни; дифференциация и индивидуализация обучения; мониторинг возможностей и способностей обучающихся, выявление и поддержка одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья; формирование коммуникативных навыков в разновозрастной среде и среде сверстников; поддержка детских объединений, ученического самоуправления);

диверсификация уровней психолого-педагогического сопровождения (индивидуальный, групповой, уровень класса, уровень учреждения);

вариативность форм психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса (профилактика, диагностика, консультирование, коррекционная работа, развивающая работа, просвещение, экспертиза)» [1].

Интегративным результатом требований к условиям реализации основной образовательной программы является создание комфортной развивающей образовательной среды, гарантирующей охрану и укрепление физического, психического и социального здоровья обучающихся.

Все вышеизложенное показывает, что обязательным условием реализации нового образовательного стандарта является осуществление психологического сопровождения образовательного процесса. В рамках психологического сопровождения, в соответствии с требованиями стандарта, педагог-психолог должен участвовать в разработке программы формирования универсальных учебных действий, коррекционной программы, совместно с учителем разрабатывать индивидуальную образовательную траекторию — прежде всего для одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья, — осуществлять мониторинг возможностей и способностей обучающихся, участвовать в разработке системы оценки результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, позволяющей вести оценку предметных, метапредметных и личностных результатов начального общего образования.

Как было показано выше, метапредметные результаты включают освоенные обучающимися универсальные учебные действия: познавательные, регулятивные, коммуникативные. Отличительной чертой данного стандарта является «реализация развивающего потенциала общего среднего образования, актуальной задачей становится обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно **психологической составляющей** фундаментального ядра образования наряду с традиционным изложением предметного содержания конкретных дисциплин» [2]. В концепции развития универсальных учебных действий, разработанной группой авторов (Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и С.В. Молчанов) под руководством А.Г. Асмолова на основе системно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов), под универсальными учебными действиями понимается:

а) в широком значении термин «универсальные учебные действия» означает умение учиться, то есть способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта;

б) в узком (собственно психологическом) значении этот термин можно определить как совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса.

Чтобы обеспечить процесс формирования универсальных учебных действий и личностных новообразований учащихся начальной школы, управлять этим процессом, необходимо иметь диагностический ин-



струментарий, позволяющий отслеживать этот процесс. Актуальным становится вопрос о выборе психодиагностических методик для определения уровня сформированности универсальных учебных действий: познавательных, регулятивных, коммуникативных и личностных новообразований в соответствии с возрастными особенностями учащихся.

Для решения этой задачи, в соответствии с критериями оценки универсальных учебных действий и личностных результатов освоения основной образова-

тельной программы начального общего образования, представленными в концепции развития универсальных учебных действий, специалистам «Регионального социопсихологического центра» был сконструирован комплект психодиагностических методик для учащихся 1-х и 2-х классов (часть методик была взята из комплекта методик, рекомендованных авторами концепции [2]) [3]. Критерии оценки универсальных учебных действий, личностных новообразований и методики, которые позволяют измерить уровень сформированности данного критерия, представлены в табл. 1–6.

УУД	Основные критерии оценивания	Методики			
		1	2	3	4
Регулятивные УУД					
Целеполагание	Постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно				+
Принятие задачи	Умение принимать задачу, сохранять и выполнять с интересом		+		
Планирование	Осуществление постоянного планирования		+		
Контроль и волевая саморегуляция	Умение осуществлять актуальный контроль на уровне произвольного внимания		+		
	Умение мобилизовать силы и энергию на преодоление трудностей			+	
Коррекция	Умение вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учета характера сделанных ошибок		+		+
Оценка	Умение самостоятельно адекватно оценивать правильность выполнения действий		+		+
	Умение адекватно реагировать на ситуацию успеха и неудачи		+		
Познавательные УУД					
Логические			+		

Методики: 1 — Прогрессивные матрицы Дж. Равена; 2 — «Зрительно-моторный гештальт-тест» Л. Бендер; 3 — Тест Тулуз-Пьерона; 4 — Опросник «Саморегуляция» А.К. Осницкого.

Табл. 1. Критерии оценки регулятивного и познавательного компонентов УУД и методики их измерения (1-й класс)

Коммуникативные УУД	Основные критерии оценивания	Методика		Карта наблюдения
		1	2	
Общий уровень развития общения (предпосылки формирования)	Владение определенными вербальными и невербальными средствами общения, эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества, ориентация на партнера по общению, умение слушать собеседника			+
Коммуникация как взаимодействие (интеракция)	Понимание возможности различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос, ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение иной точки зрения, понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору, учет разных мнений и умение обосновать свое	+		+
Коммуникация как кооперация	Умение договариваться, находить общее решение, умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать, способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов, взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения заданий		+	+

Методики: 1 — методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман и др.); 2 — задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман).

Табл. 2. Критерии оценки коммуникативного компонента УУД и методики их измерения (1-й класс)

УУД	Основные критерии оценивания	Методики						
		1	2	3	4	5	6	7
Самоопределение								
Внутренняя позиция школьника								+
Развитие Я-концепции и самооценки личности	Наличие адекватной самооценки и уровня притязаний, и принятие себя как личности	+	+					
	Осознание собственной ценности		+					
	Склонность к эгоцентризму		+					
Самооценка. Регулятивный компонент	Способность адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении, связывая успех с усилиями, трудолюбием, старанием							+
Действие нравственно-этического оценивания								
Выделение морального содержания ситуации	Выявление усвоения нормы взаимопомощи в условиях моральной дилеммы			+				
Нарушение/следование моральной норме	Уровень развития моральных суждений			+				
Решение моральной дилеммы на основе децентрации как координации нескольких норм	Принятие решения на основе соотнесения нескольких моральных норм					+		
Оценка действий с точки зрения нарушения/соблюдения моральной нормы	Адекватность оценки действий субъекта с учетом его мотива				+			

Методики: 1 — «Дерево» (Дж. и Д. Лампен, модификация Л.П. Пономаренко); 2 — Эмоциональный уровень самооценки (А.В. Захаров); 3 — Моральная дилемма; 4 — Задание на учет мотивов героев в решении моральной дилеммы (модифицированная задача Ж. Пиаже, 2006); 5 — Задание на выявление уровня моральной децентрации; 6 — Беседа о школе (модифицированная методика Т.А. Нежновой, А.Л. Венгера, Д.Б. Эльконина); 7 — Казуальная атрибуция.

Табл. 3. Критерии оценки личностных результатов и методики их измерения (1-й класс)

УУД	Основные критерии оценивания	Методики		
		1	2	3
Регулятивные УУД				
Принятие задачи	Умение принимать задачу, сохранять и выполнять с интересом	+		
Планирование	Осуществление постоянного планирования	+		
Контроль и волевая саморегуляция	Умение осуществлять актуальный контроль на уровне произвольного внимания	+	+	
	Умение мобилизовать силы и энергию на преодоление трудностей	+		+
Коррекция	Темп деятельности	+		+
Оценка	Умение вносить необходимые коррективы в действие после его завершения на основе его оценки и учета характера сделанных ошибок		+	
	Умение самостоятельно адекватно оценивать правильность выполнения действий	+		
Скорость	Умение адекватно реагировать на ситуацию успеха и неудачи	+		
	Динамические особенности психической деятельности (восприятия, переработки информации, формирования и осуществления двигательного ответа)			+
Точность	Переключение внимания; объем внимания; оперативная память; визуальное мышление; личностные особенности (исполнительность, ответственность, тревожность или, напротив, беспечность, расслабленность, инфантильность)			+
Познавательные УУД				
Логические	Анализ объектов с целью выделения признаков	+		
	Синтез	+		
	Сравнение	+		
	Аналогия	+		

Методики: 1 — Прогрессивные матрицы Дж. Равена; 2 — Проба на внимание (П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой); 3 — Тест Тулуз-Пьерона.

Табл. 4. Критерии оценки регулятивного и познавательного компонентов УУД и методики их измерения (2-й класс)



УУД	Основные критерии оценивания	Методики								
		1	2	3	4	5	6	7	8	
Самоопределение										
Развитие Я-концепции и самооценки личности	Наличие адекватной самооценки и уровня притязаний, принятие себя как личности	+								
	Осознание собственной ценности	+								
	Склонность к эгоцентризму	+								
Самооценка Регулятивный компонент	Способность адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении, связывая успех с усилиями, трудолюбием, старанием									+
Смыслообразование										
Мотивация учебной деятельности	Действие смыслообразования, направленное на установление смысла учебной деятельности для школьника									+
Действие нравственно-этического оценивания										
Норма взаимопомощи в конфликте с личными интересами	Выявление усвоения нормы взаимопомощи в условиях моральной дилеммы		+							
Умение аргументировать необходимость выполнения моральной нормы	Уровень развития моральных суждений				+					
Установка на просоциальное поведение	Адекватность оценки действий субъекта с точки зрения нарушения/соблюдения моральной нормы			+						
Выделение морального содержания действий и ситуаций	Выявление степени дифференциации конвенциональных и моральных норм					+	+			

Методики: 1 — «Самооценка школьника» (Т. Дембо, С.Я. Рубинштейн; модиф. А.М. Прихожан, вариант для младших школьников); 2 — Моральная дилемма; 3 — Задание на выявление просоциального поведения; 4 — Задание на выявление моральных суждений; 5 — Задание на выявление морального содержания поступка; 6 — «Оцени поступок» (по Э. Туриелло, модиф. Е.А. Кургановой и О.А. Карабановой, 2004); 7 — Опросник мотивации; 8 — Атрибуция успеха/неуспеха.

Табл. 5. Критерии оценки личностных результатов и методики измерения этих критериев (2-й класс)

Коммуникативные УУД	Основные критерии оценивания	Методика		Карта наблюдения
		1	2	
Общий уровень развития общения (предпосылки формирования)	Потребность в общении со взрослыми и сверстниками			+
	Владение определенными вербальными и невербальными средствами общения			+
	Эмоционально позитивное отношение к процессу сотрудничества			+
	Ориентация на партнера по общению			+
	Умение слушать собеседника			+
Коммуникация как взаимодействие (интеракция)	Понимание возможности существования различных позиций и точек зрения на какой-либо предмет или вопрос	+		
	Ориентация на позицию других людей, отличную от собственной, уважение иной точки зрения	+		
	Понимание возможности разных оснований для оценки одного и того же предмета, понимание относительности оценок или подходов к выбору	+		
	Учет разных мнений и умение обосновать собственное	+		
Коммуникация как кооперация	Умение договариваться, находить общее решение		+	
	Умение аргументировать свое предложение, убеждать и уступать		+	
	Способность сохранять доброжелательное отношение друг к другу в ситуации конфликта интересов		+	
	Взаимоконтроль и взаимопомощь по ходу выполнения заданий		+	

Методики: 1 — методика «Кто прав?» (Г.А. Цукерман и др.); 2 — «Раскраска».

Табл. 6. Критерии оценки коммуникативного компонента УУД



В соответствии с полученными результатами на каждого ребенка 1-го класса составляется психологическое заключение по следующей форме.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

Ф.И.О. _____
СОШ № (ДОУ №) _____ Класс _____
Дата рождения _____ Дата тестирования _____

Личностный блок

Беседа о школе

	Уровень мотивации	Выбор
0	Отрицательное отношение к школе и поступлению в школу	
1	Положительное отношение к школе при отсутствии ориентации на содержание школьно-учебной действительности	
2	Возникновение ориентации на содержательные моменты школьной действительности и образец «хорошего ученика», но при сохранении приоритета социальных аспектов школьного образа жизни по сравнению с учебными аспектами	
3	Сочетание ориентации на социальные и собственно учебные аспекты школьной жизни	

Методика самооценки «Дерево» (отметить галочкой выбранную позицию)

Личностные особенности	Позиция, с которой отождествляет себя ребенок на данный момент	Позиция, на которой в идеале хотел бы быть ребенок
Установка на преодоление препятствий (1, 3, 6, 7)		
Общительность, дружеская поддержка (2, 19, 18, 11, 12, 16, 17)		
Устойчивость положения (Желание добиться успехов не преодолевая трудностей) (4)		
Утомляемость, общая слабость (5)		
Мотивация на развлечение (9)		
Отстраненность, замкнутость (13, 21)		
Отстраненность от учебного процесса (8)		
Комфортное состояние (10, 15)		
Кризисное состояние (14)		
Завышенная самооценка, установка на лидерство (20)		



Определение эмоционального уровня самооценки

Субтесты	Результат
1. Восприятие особенностей своего Я-образа	
4. Индивидуализация	
6. Определение степени эгоцентризма	

Моральная дилемма (норма взаимопомощи в конфликте с личными интересами)

<i>А. Уровни решения моральной дилеммы</i>	Выбор
1. Решение проблемы в пользу собственных интересов без учета интересов партнера	
2. Стремление к реализации собственных интересов с учетом интересов других	
3. Отказ от собственных интересов в пользу интересов других, нуждающихся в помощи	
<i>Б. Уровни развития моральных суждений</i>	Выбор
1. Стадия власти и авторитета	
2. Стадия инструментального обмена	
3. Стадия межличностной комфортности и сохранения хороших отношений	
4. Стадия «закона и порядка»	
<i>Задание на учет мотивов героев в решении моральной дилеммы</i>	Выбор
1. Отсутствует ориентация на обстоятельства поступка	
2. Ориентация на объективные следствия поступка	
3. Ориентация на мотивы поступка	
<i>Задание на выявление уровня моральной децентрации</i>	Выбор
1. Осуществляется учет только одной нормы (справедливого распределения). Не учитываются все обстоятельства, включая намерения героя	
2. Координация нормы справедливого распределения и принципа эквивалентности. Переход к координации нескольких норм	
3. Децентрация на основе координации нескольких норм на основе операций эквивалентности и компенсации	

Коммуникативный блок

Методика «Кто прав?» (методика Г.А. Цукерман и др.)	высокий	средний	низкий
Уровень сформированности действий, направленных на учет позиции собеседника			
Задание «Рукавички» (Г.А. Цукерман)	высокий	средний	низкий
Уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества (кооперации)			

«Расскажи» — 5 субтест методики Стребелевой Е.А.

Критерии оценки	Балл
1 балл — ребенок не принимает задание; в условиях обучения действует неадекватно	
2 балла — ребенок принимает задание; раскладывает картинки, не ориентируясь на последовательность событий; после оказания помощи не объединяет их в общий сюжет	
3 балла — ребенок принимает задание; самостоятельно раскладывает картинки с учетом последовательности событий; в некоторых случаях требуется только первый вид помощи, но самостоятельно рассказать о действиях не может	
4 балла — ребенок задание принимает; самостоятельно раскладывает картинки с учетом последовательности событий и составляет рассказ	

Пересказ прослушанного текста (Фотекова Т.А.)

Критерии оценки	Балл и особенности выполнения задания	Балл
Критерий смысловой целостности	4 балла — воспроизведены все основные смысловые звенья 3 балла — смысловые звенья воспроизведены с незначительными сокращениями, нет связующих звеньев 2 балла — пересказ неполный, имеются значительные сокращения, или искажение смысла, или включение посторонней информации 1 балл — невыполнение	
Критерий лексико-грамматического оформления	4 балла — пересказ составлен без нарушений лексических и грамматических норм 3 балла — пересказ не содержит аграмматизмов, но наблюдаются стереотипность оформления высказывания, поиск слов 2 балла — отмечаются аграмматизмы, повторы, неадекватные словесные замены, неадекватное использование слов 1 балл — пересказ не доступен	
Критерий самостоятельности выполнения	4 баллов — самостоятельный пересказ после первого предъявления 3 балла — пересказ после минимальной помощи (1–2 вопроса) или после повторного прочтения 2 балла — пересказ по вопросам 1 балл — пересказ не доступен даже по вопросам	
Интерпретация результата	1–4 — низкий	5–8 — средний
		9–12 — высокий

Регулятивный и познавательный блок
Зрительно-моторный гештальт-тест Бендер (уровень развития способности

к пространственной организации визуального стимульного материала и зрительно-моторной координации у детей)

Общий балл за все фигуры	Балл за общие тенденции	Суммарный балл	Уровень выполнения		
			1 — ниже нормы	2 — норма	3 — выше нормы

Качественные характеристики

1. Принятие задачи	0 — задачу не принимает	1 — задачу принимает, но нет интереса к ее выполнению	2 — задачу принимает, сохраняет и выполняет с интересом
2. Планирование	0 — не осуществляется	1 — осуществляется частично	2 — осуществляется постоянно
3. Контроль выполнения	0 — не осуществляется	1 — периодически осуществ.	2 — осуществляется постоянно
4. Коррекция выполнения задания	0 — не осуществляется	1 — периодически осуществ. осуществляется	2 — осуществляется постоянно
5. Оценка	0 — отсутствует или ошибочна	1 — оцениваются только достижения	2 — адекватная оценка результата
6. Отношение к успеху и неудаче	0 — реакция отсутствует	1 — адекватная реакция на успех, неадекватная на неудачу	2 — адекватная реакция на успех и неудачу

**Тест Тулуз-Пьерона** (изучение свойств внимания и психомоторного темпа)

Скорость выполнения (подчеркнуть или обвести)				
Патология	Слабая	Средняя	Хорошая	Высокая
Точность выполнения (подчеркнуть или обвести)				
Патология	Слабая	Средняя	Хорошая	Высокая

Прогрессивные матрицы Равена

Серия	А — принцип взаимосвязи в структуре матриц	В — аналогии между парами	С — принцип прогрессивных изменений в фигурах матриц	Д — принцип перегруппировки фигур	Е — принцип разложения фигур на элементы
Сумма баллов					
Вид помощи (обвести)	Ст. Эр. Н. Ор. Об.	Ст. Эр. Н. Ор. Об.	Ст. Эр. Н. Ор. Об.	Ст. Эр. Н. Ор. Об.	Ст. Эр. Н. Ор. Об.
Уровень развития интеллекта, процентиль (отметить галочкой или обвести) — уровень развития логических познавательных УУД					
Очень низкий (0–5)	Низкий (6–24)	Средний (25–74)	Высокий (75–94)	Очень высокий (95 и выше)	
Виды помощи (подчеркнуть преобладающую)					
обучающая	организующая	направляющая	эмоционально-регулирующая	стимулирующая	

Диагностика степени овладения моделирующими перцептивными действиями (Л.А. Венгер)

Интерпретация результата	Общее кол-во баллов	Отметить группу по качеству выполнения задания
1 группа (1–9). Действие перцептивного моделирования отсутствует, отдельные случайные правильные решения, которые не зависят от сложности задач		
2 группа (10–18). Владение частью операций действия моделирования, но эти операции позволяют учитывать форму, положение и пространственное соотношение лишь двух элементов фигуры. Решают задачи, где это оказывается достаточным. В остальных заданиях или подбирают элементы, по форме сходные с заданной фигурой, или составляют неадекватные сочетания		
3 группа (19–27). Владение всеми операциями действия моделирования, но действие еще не обладает достаточной точностью и гибкостью. В силу этого допускаются неточные решения		
4 группа (28–36). Действие перцептивного моделирования полностью сформировано		

Критерии оценки личностных компонентов УУД

Самоопределение	Уровень сформированности		
	высокий	средний	низкий
Внутренняя позиция школьника (Беседа о школе)			
Регулятивный компонент (Методика выявления характера атрибуции). Способность адекватно судить о причинах своего успеха/неуспеха в учении, связывая успех с усилиями, трудолюбием, старанием			

**Критерии оценки познавательных компонентов УУД**

Компоненты	Уровень сформированности		
	высокий	средний	низкий
Логические познавательные УУД			

Критерии оценки регулятивного компонента УУД

Критерии	Уровень сформированности		
	высокий	средний	низкий
Принятие задачи			
Планирование			
Контроль			
Коррекция			
Оценка			
Отношение к успеху и неудаче			
Волевая саморегуляция (тест Тулуз-Пьерона)			

Критерии оценки коммуникативного компонента УУД

Критерии (по методике «Карта диагностики коммуникативных УУД)	Уровень сформированности		
	высокий	средний	низкий
Общий уровень развития общения (предпосылки формирования)			
Коммуникация как интеракция			
Коммуникация как кооперация			
Коммуникация как интериоризация			

Заключение: _____

Рекомендации: _____

Дата _____

Психолог _____



ОПРОСНИК «САМОРЕГУЛЯЦИЯ» А.К. ОСНИЦКОГО

Ф.И.О. _____

Дата рождения _____ Дата тестирования _____

СОШ № (ДОУ №) _____ Класс _____

Район _____ Город/село _____

(Отметить галочками наблюдаемые качества, а затем уровни регуляции учащегося. (Наличие 3 из 3-х свойств — высокий уровень, 2 из 3-х — средний уровень, 1 из 3-х — средний уровень, 0 из 3-х — низкий уровень.)

1. Целеполагание (Уровень целеполагания)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий
Способен за дело приниматься без напоминаний	Планирует, организует свои дела и работу	Умеет выполнить полученное задание		
2. Моделирование условий (Уровень моделирования условий)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий
Хорошо анализирует условия	Учитывает возможные трудности	Умеет отделять главное от второстепенного		
3. Программирование действий (Уровень программир. действий)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий
Чаще всего избирает верный путь решения задачи	Правильно планирует свои занятия и работу	Пытается решить задачи разными способами		
4. Оценивание результатов (Уровень оценивания результатов)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий
Сам справляется с возникающими трудностями	Редко ошибается, умеет оценить правильность действий	Быстро обнаруживает свои ошибки		
5. Коррекция результатов и способа действий (Уровень коррекции результатов)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий
Быстро находит новый способ решения	Быстро исправляет ошибки	Не повторяет ранее сделанных ошибок		
6. Обеспеченность регуляции в целом (Уровень обеспеченности регуляции)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий
Продумывает свои дела и поступки	Хорошо справляется и с трудными заданиями	Справляется с заданиями без посторонней помощи		
7. Упорядоченность деятельности (Уровень упорядоченности деятельности)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий
Любит порядок	Заранее знает, что будет делать	Аккуратен и последователен		
8. Детализация регуляции действий (Уровень детализации регуляции)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий
Продумывает все до мелочей	Ошибается чаще всего из-за того, что смысл задания в целом не понят, хотя все детали продуманы	Старателен, хотя часто не выполняет заданий		
9. Осторожность в действиях (Уровень осторожности в действиях)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий
Сначала обдумывает, потом делает	Избегает риска	Приступает к делу без подготовки		
10. Уверенность в действиях (Уровень уверенности в действиях)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий
Решения принимает без колебаний	Уверенный в себе	Действует решительно, настойчиво		
11. Инициативность в действиях (Уровень инициативности в действиях)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий
Предприимчивый, решительный	Активный	Ведущий		
12. Практическая реализуемость намерений (Уровень реализуемости намерений)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий
Реализует почти все, что планирует	Начатое дело доводит до конца	Предпочитает действовать, а не обсуждать		

13. Осознанность действий (Уровень осознанности действий)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий	
Обдумывает свои дела и поступки	Анализирует свои ошибки и неудачи	Планирует дела, рассчитывает свои силы			
14. Критичность в делах и поступках (Уровень критичности в делах)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий	
Прислушивается к замечаниям	Редко повторяет одну и ту же ошибку	Знает о своих недостатках			
15. Ориентированность на оценочный балл	На что согласен, когда нужно спешить по своим делам	«2»	«3»	«4»	«5»
	На что претендует в своих самооценках	«2»	«3»	«4»	«5»
16. Ответственность в делах и поступках (Уровень ответственности)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий	
Всегда проверяет правильность работы	Старается довести дело до конца	Старается добиться лучших результатов			
17. Автономность или зависимость в действиях (Уровень автономности)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий	
Предпочитает справляться с трудностями сам	Может принять независимое от других решение	Действует самостоятельно, изредка советуясь с другими			
18. Гибкость, пластичность в действиях (Уровень гибкости)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий	
Любит перемену в занятиях	Легко переключается с одной работы на другую	Хорошо ориентируется в новых условиях			
19. Вовлечение полезных привычек в регуляцию действий (Уровень вовлечения привычек)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий	
Аккуратен	Внимателен	Усидчив			
20. Практичность, устойчивость в регуляции действий (Уровень практичности)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий	
С неудачами и ошибками обычно справляется самостоятельно	Неудачи активизируют его	Старается разобраться в причинах неудач			
21. Оптимальность (адекватность) регуляции усилий (Уровень оптимальности)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий	
Умеет мобилизовать усилия	Взвешивает все «за» и «против»	Старается придерживаться правил			
22. Податливость воспитательным воздействиям (Уровень податливости воспитательным действиям)		1 — низкий	2 — средний	3 — высокий	
Всегда считается с мнением других	Его не трудно убедить в чем-то	Прислушивается к замечаниям			

Опыт применения разработанного комплекта методик на пилотных площадках в 2010/11 учебном году и в 2011/12 учебном году показал их эффективность. Рамки статьи не позволяют рассмотреть все возможности комплекта. В качестве примера проанализируем результаты по уровню сформированности у учащихся такого компонента личностного универсального действия, как нравственно-этическая ориентация. Нравственно-этическая ориентация представляет собой выбор действия в условиях морального конфликта и включает следующие компоненты:

- 1) выделение морального содержания ситуации, а именно моральных норм, составляющих основу моральной дилеммы;
- 2) ориентацию на мотивы поступка участников дилеммы, которая предполагает возможность ребенка увидеть ситуацию нарушения нормы с разных позиций;

3) ориентацию на выделение идентификацию моральных чувств и их осознание.

Полученные данные представлены в табл. 7 и на рис. 1. Из табл. 7 и рис. 1 видно, что в 1-м классе при решении проблемы межличностного взаимодействия учащиеся школ чаще всего выбирали межличностную комфортность и сохранение хороших отношений. К концу 2-го класса при решении аналогичной проблемы сократилось число учащихся, решающих проблему подобным образом. Наблюдается положительная динамика развития моральных норм. Увеличилось количество учащихся, решающих данные проблемы на основе «закона и порядка». В то же время, наблюдается тревожный фактор: среди учащихся, обучающихся по программам «Перспективная начальная школа», «Развивающая система Занкова Л.В.», увеличилось количество детей, которые стали решать проблемы с помощью авторитета и власти.



Распределение учащихся по уровням	1. «Перспективная начальная школа»			2. «Школа 2100»			3. Занков Л.В.			4. «Начальная школа 21 века»		
	1-е	2-е		1-е	2-е		1-е	2-е		1-е	2-е	
Классы												
1. Стадия власти и авторитета	8	47	+39	8	2	-6	6	17	+11	4	0	-4
2. Стадия инструментального обмена	8	0	-8	0	2	-2	5	43	+38	7	17	+10
3. Стадия межличностной конформности и сохранения хороших отношений	79	24	-55	88	43	-45	89	40	-49	75	44	-31
4. Стадия «закона и порядка»	4	29	+25	4	52	+48	1	0	-1	14	39	+25

Табл. 7. Уровни развития моральных суждений учащихся экспериментальных школ г. Самары

Распределение учащихся по уровням	1. «Школа 2100»			2. «Планета знаний»			3. Занков Л.В.			4. «Перспектива»		
	1-е	2-е		1-е	2-е		1-е	2-е		1-е	2-е	
Классы												
1. Стадия власти и авторитета	17	0	-17	4	32	+28	5	0	-5	0	0	0
2. Стадия инструментального обмена	17	0	-17	4	4	0	67	0	-67	5	5	0
3. Стадия межличностной конформности и сохранения хороших отношений	54	17	-37	88	48	-40	29	22	-7	77	48	-29
4. Стадия «закона и порядка»	13	83	+70	4	16	+12	0	78	+78	18	47	+29

Табл. 8. Уровни развития моральных суждений учащихся контрольных школ г. Самары

Распределение учащихся по уровням	1. Занков Л.В.			2. «Школа 2100»			3. «Перспектива»			4. «Школа 2100»		
	1-е	2-е		1-е	2-е		1-е	2-е		1-е	2-е	
Классы												
1. Стадия власти и авторитета	21	0	-21	3	5	+2	10	22	+12	6	6	0
2. Стадия инструментального обмена	17	1	-16	11	4	-7	4	5	+1	13	31	+18
3. Стадия межличностной конформности и сохранения хороших отношений	54	73	+19	81	26	-55	87	36	-51	55	35	-20
4. Стадия «закона и порядка»	9	26	+17	5	65	+60	0	36	+36	26	28	2

Табл. 9. Уровни развития моральных суждений учащихся экспериментальных школ г. Тольятти

Распределение учащихся	1. «Школа 2100»			2. «Школа 2100»			3. «Школа России»		
	1-е	2-е		1-е	2-е		1-е	2-е	
Классы									
1. Стадия власти и авторитета	0	9	+9	4	15	+11	4	26	+22
2. Стадия инструментального обмена	0	0	0	7	19	+12	0	0	0
3. Стадия межличностной конформности и сохранения хороших отношений	34	65	+31	56	37	-19	92	37	-55
4. Стадия «закона и порядка»	66	26	-40	33	30	-3	4	37	+33

Табл. 10. Уровни развития моральных суждений учащихся контрольных школ г. Тольятти

Анализ развития уровней моральных суждений у учащихся контрольной группы позволяет говорить о том, что возросло количество детей, которые на первое место при решении проблемы межличностного взаимодействия чаще всего выбирают «закон и порядок». В школах, обучающихся по программе «Школа 2100» и «Развивающая система Занкова Л.В.», таких детей больше всего. Эти учащиеся понимают существование законов жизнедеятельности в обществе и порядка. Вместе с тем, необходимо отметить, что среди младших школьников, обучающихся по программе «Планета знаний», возросло количество детей, которые стали выбирать стадию власти и авторитета.

На основе анализа показателей, представленных в табл. 9 и на рис. 3, можно говорить о положительной динамике развития моральных суждений у младших школьников в экспериментальных школах г. Тольятти, обучающихся по программам «Развивающая система Занкова Л.В.» и «Школа 2100». Увеличилось количество учащихся, решающих конфликты на основе сохранения межличностной конформности и сохранения хороших отношений, соблюдения определенных норм. Около 30% учащихся в этих школах при решении конфликтов предпочитают стадию «закон и порядок». При этом в школе, где реализуется программа «Школа 2100», обучается наибольшее количество



Рис. 1. Динамика учащихся экспериментальных школ г. Самары по уровням моральных суждений (1-е и 2-е классы), %

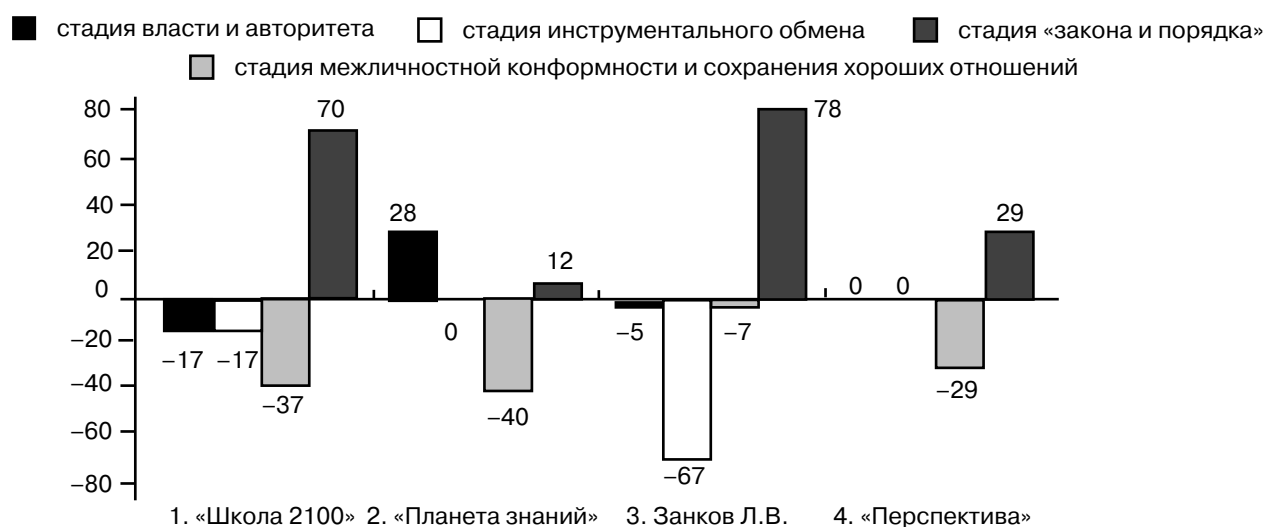


Рис. 2. Динамика учащихся контрольных школ г. Самары по уровням моральных суждений (1-е и 2-е классы), %



учащихся (65%), которые при решении моральной дилеммы выбирают стадию «закона и порядка», во время первого среза число учащихся с таким уровнем составляло только 5%.

Несмотря на то что у учащихся, обучающихся по программе «Перспектива», во втором срезе увеличилось число учащихся с 4 уровнем развития моральных суждений, также увеличился процент учащихся со стадией власти и авторитета.

В контрольных классах г. Тольятти выявлена отрицательная динамика. Так, в школе №2 («Школа 2100») увеличилось на 12% количество учащихся, решающих проблему взаимодействия с другими по принципу «ты — мне, я — тебе» и на 9% возросло число детей, ви-

дящих решение проблем с помощью власти и авторитета. В школе №3 («Школа России») на 22% увеличилось число второклассников, решающих проблемы с помощью власти, в школе №1 («Школа 2100») — на 9%. При этом в школе №1 («Школа 2100») на 40% сократилось число учащихся, у которых главным основанием в решении моральной дилеммы межличностного взаимодействия становится «закон и порядок».

Таким образом, можно сделать вывод, что в целом, в экспериментальных классах, учащиеся которых обучались в условиях реализации ФГОС НОО, наблюдается положительная динамика развития моральных суждений. При этом наблюдаются различия в динамике развития у младших школьников, обучающихся по разным программам, и выявлены тревожные факторы.

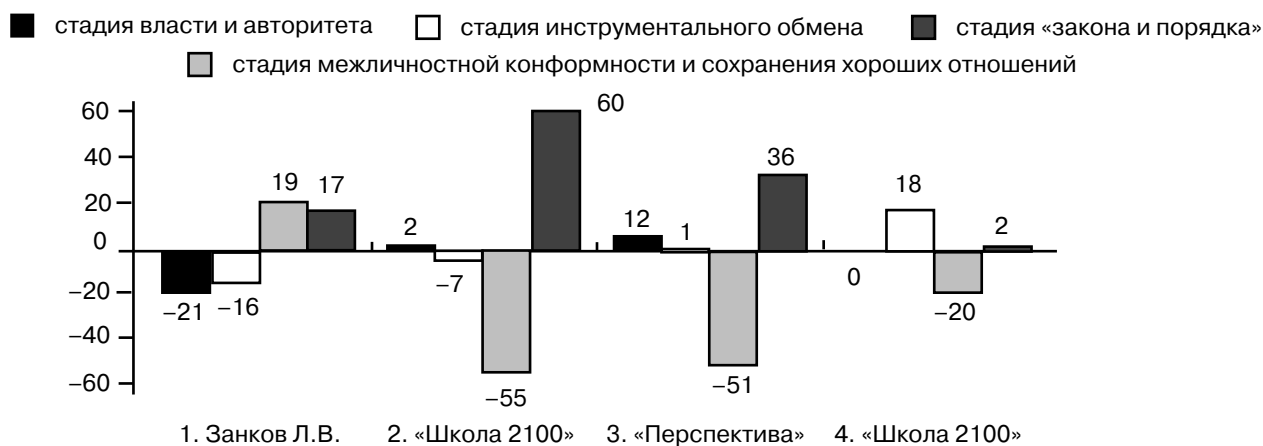


Рис. 3. Динамика учащихся экспериментальных школ г. Тольятти по уровням моральных суждений (1-е и 2-е классы), %

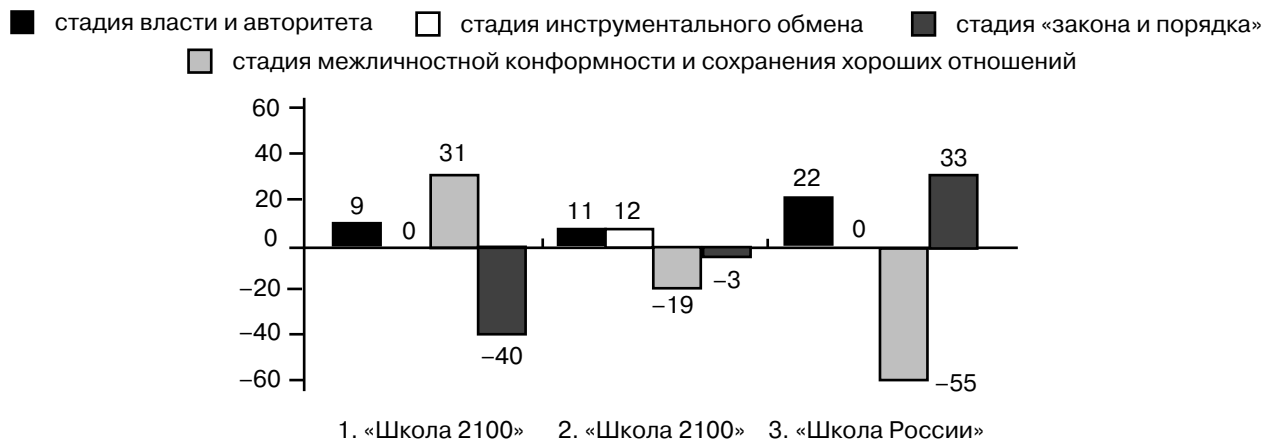


Рис. 4. Динамика учащихся контрольных школ г. Тольятти по уровням моральных суждений (1-е и 2-е классы), %



**Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

Аспирантура по научным специальностям: 19.00.01. Общая психология, психология личности, история психологии; 19.00.05. Социальная психология; 19.00.06. Юридическая психология; 19.00.07. Педагогическая психология; 19.00.10. Коррекционная психология; 19.00.13. Психология развития, акмеология; 10.02.01. Русский язык; 13.00.02. Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание, уровень профессионального образования); 05.13.01. Системный анализ, управление и обработка информации; 08.00.05. Экономика и управление народным хозяйством (управление инновациями, экономика труда, менеджмент).

Прием документов с 1 по 30 сентября. Обучение возможно на бюджетной и на контрактной основе.

Формы послевузовского образования: аспирантура (очная, заочная), соискательство, стажировки.

Научное руководство осуществляют высококвалифицированные специалисты — академики и члены-корреспонденты РАО, доктора и кандидаты наук.

Докторантура по научным специальностям: 19.00.05. Социальная психология; 19.00.13. Психология развития, акмеология. Фундаментальные исследования проводятся на базе уникальных научно-образовательных центров МГППУ.

В Университете есть Диссертационные советы (специальности 19.00.05, 19.00.10, 19.00.13, 13.00.02, 19.00.06), электронная библиотека по отечественной и зарубежной психологии, база диссертационных исследований по психологическим наукам, 12 регулярно выпускаемых изданий МГППУ (5 из них — рекомендованы ВАК).

127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29 (50 метров от м. «Сухаревская»), ком. 408

Телефон: 8(495) 632-94-55. E-mail: aspirant@mgppu.ru Сайт Университета: www.mgppu.ru

Полученная информация мотивирует учителя и администрацию образовательного учреждения проанализировать организацию урочной и внеурочной деятельности, внести соответствующие коррективы.

Выводы

Представленный комплект психодиагностических методик позволяет:

- 1) проводить оценку метапредметных и личностных результатов начального общего образования;
- 2) осуществлять мониторинг возможностей и способностей обучающихся;
- 3) выявлять и поддерживать одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья;
- 4) проводить оценку эффективности деятельности образовательного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. №373 (зарегистрирован Минюстом России 22.12.2009 г., рег. №17785). Утверждены изменения: приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 26 ноября 2010 г. № 1241 (зарегистрирован Минюстом России 04.02.2011 г., рег. №19707), приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 сентября 2011 г. №2357 (зарегистрирован Минюстом России 12.12.2011 г., рег. №22540).
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: Пособие для учителя / Под ред. А.Г. Асмолова. — М.: Просвещение, 2011.
3. Применение психодиагностического инструментария педагогами-психологами в рамках сопровождения внедрения ФГОС / Под общей ред. Ключевой Т.Н. — Самара: Региональный социопсихологический центр, 2011.



В.А. Гуружапов

О логике формирования познавательных универсальных учебных действий

(на материале знаково-символических действий)

Гуружапов Виктор Александрович — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института РАО, заведующий кафедрой педагогической психологии факультета «Психология образования» МГППУ, специалист в области проблем развивающего образования. Лауреат премии Президента РФ в области образования.

В статье раскрываются возможности развития у детей универсальных учебных действий за счет обучения их знаково-символическим действиям.

Согласно ФГОС начального общего образования, формирование универсальных учебных действий является важнейшей составляющей основной образовательной программы школы [15]. Среди познавательных универсальных учебных действий необходимо обратить особое внимание на **знаково-символические действия, а именно:** моделирование — преобразование объекта из чувственной формы в модель, где выделены существенные характеристики объекта, и преобразование модели для выявления общих законов, определяющих данную предметную область, в чистом виде. Это действительно важнейшие действия (будем называть их действиями моделирования), обеспечивающие успешность учения, так как свойства и закономерности изучаемого школьниками окружающего мира представлены им в основном в виде моделей.

Логика формирования действий моделирования была достаточно подробно описана В.В. Давыдовым применительно к задачам проектирования учебной деятельности в развивающем обучении [4, 5, 6]. Согласно этой логике, способность к осуществлению действий моделирования развивается в процессе решения так называемых учебных задач. Общепринятое рабочее определение учебной задачи следующее: учебной называется такая задача, которая вынуждает ученика искать общий способ решения всех задач данного типа. В этой форме она де-факто присутствует уже в книге В.В. Давыдова «Виды обобщения в обучении» [4]. Позднее он дает ей развернутое определение: «Учебная задача, которая школьникам предлагается учителем, требует от них: 1) анализа фактического материала с целью обнаружения в нем некоторого общего отношения, имеющего закономерную связь с различными проявлениями этого материала, т. е. построения содержательной абстракции и содержательного обобщения; 2) выведения на основе абстракции и обобщения частных отношений данного материала и их объединения (синтеза) в некоторый целостный объект, т. е. построения его «клеточки» и мысленного конкретного объекта; 3) овладения в этом аналитико-синтетическом процессе общим способом построения изучаемого объекта» [6].

При решении учебной задачи школьники раскрывают происхождение «клеточки» изучаемого целостного объекта и, используя ее, мысленно воспроизводят этот объект. Тем самым при решении

учебной задачи школьники осуществляют некоторый микроцикл восхождения от абстрактного к конкретному как путь усвоения теоретических знаний [5, с. 151–152].

Важно отметить, что учебная задача есть объективный результат логико-психологического анализа содержания учения. Ее можно рассматривать относительно независимо от многообразия условий обучения детей. В теории развивающего действия моделирование возникает не само по себе, а в ходе протекания особого процесса, в ходе которого ученик открыл для себя «некоторое общее отношение, имеющее закономерную связь с различными проявлениями этого материала», то есть когда он увидел в конкретной задаче нечто имеющее что-то принципиально общее с другими задачами этого типа. Поэтому первое учебное действие, посредством которого решается учебная задача, есть «преобразование условий задачи с целью обнаружения всеобщего отношения изучаемого объекта». Это действие можно выполнить только в том случае, если проанализированы условия задачи и выделены существенные признаки и отношения анализируемых объектов, представленных в условии задачи. И только потом за ним следуют такие действия, как «моделирование выделенного отношения в предметной, графической или буквенной форме; преобразование модели отношения для изучения его свойств в «чистом виде»» [5, с. 154].

Итак, логика формирования знаково-символических действий как познавательных универсальных учебных действий связана с общей логикой решения учебных задач, то есть задач квазиисследовательского типа. В ходе решения таких задач ученик приобретает опыт осмысления выделения существенных отношений в условиях задач и построения на их основе модели изучаемого объекта. Он осознает, что **переход от объекта к его модели не совершается сам по себе**, что нужно подумать, какие свойства объекта нужно моделировать и для чего.

Момент перехода от **объекта к его модели как особой мыслительной работе постоянно ускользает от внимания педагогов, вынужденных заниматься проектированием учебного процесса в русле требований ФГОС. Этот момент не прорабатывается на уроке с учениками. Учителя предлагают ученикам модель в готовом виде, не обсуждая условия и цели ее появления. В качестве примера рассмотрим сценарий фрагмента урока по математике для 2 класса по учебнику Л.Г. Петерсон, разработанный учителем начальных классов Л.А. Девятьяровой. Он представлен в интернете в рамках Общероссийского проекта «Школа цифрового века» 2012–2013 на «Фестивале педагогических идей «Открытый урок»» [9].**

«Прием моделирования используется и при рассмотрении умножения суммы на число (распределительное свойство умножения) на 28-м уроке по учебнику «Математика-2» для 2 класса. В устные упражнения вместе с примерами на повторение включается пример $24 \cdot 7$, который вызывает затруднения у учеников, создается проблемная ситуация, мотивирующая поиск нового вычислительного приема.

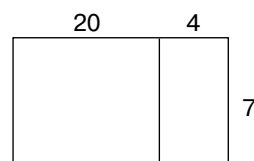


Рис. 1

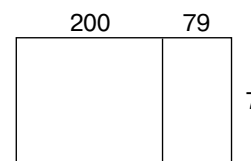


Рис. 2

— Используем имеющиеся у нас знания.

— Разбейте число 24 на два таких слагаемых, каждое из которых мы уже умеем умножать на 7. Какое выражение получилось? $(20+4) \cdot 7$.

— Воспользуемся графической моделью умножения (рис. 1).

— Найдите площадь прямоугольника, одна сторона которого $20+4$, а другая — 7.

— Удобнее найти площадь каждого прямоугольника отдельно, полученные результаты сложить.

$24 \cdot 7 = (20+4) \cdot 7 = 20 \cdot 7 + 4 \cdot 7 = 168$

Вывод. Умножение двузначного числа на однозначное сводится к умножению суммы на число (распределительное свойство умножения).

Рассмотрим подробнее момент перехода от объекта $(20+4) \cdot 7$ к его модели (рис. 1).

Числу 24 ставится в соответствие сторона прямоугольника длиной $(20+4)$, числу 7 — другая сторона прямоугольника длиной 7. Площадь данного прямоугольника отождествляется с результатом следующего арифметического действия: $(20+4) \cdot 7$. В качестве аргумента приводится удобство вычисления. То есть ученики должны рассмотреть не существенные свойства объекта и способы их отображения в модели, а что-то третье, в данном случае удобство вычисления. В данном случае такой подход снижает значение модели.

Проведем мысленный эксперимент. Пусть надо вычислить $279 \cdot 7$. С такими задачами ученик могут встретиться уже в 3–4 классе в зависимости от используемой программы. Будем действовать так, как предлагается в сценарии: представим арифметическое выражение $(200+79) \cdot 7$ в виде площади прямоугольника (рис. 2).

Очевидно, что использование такой модели отнюдь не облегчает ученикам вычисление.

Конечно, использованный учителем прием не повредит ученикам, но и не продвинет их в освоении и понимании способов моделирования. Модель была бы нужна для анализа или подтверждения распределительного закона умножения $(a+b) \cdot c = (a \cdot c) + (b \cdot c)$. Но эта задача не была поставлена, хотя в выводе она присутствует.



С точки зрения деятельностного подхода, учебная задача должна обращать внимание ученика на предмет и способы действия с этим предметом. В большинстве случаев учителя понимают это, но не учитывают психологическую логику самой ситуации постановки задачи. В результате появляются в сценариях урока сомнительные вопросы. В качестве примера рассмотрим сценарий фрагмента урока математики, который представила учитель начальных классов Т.И. Алехина на «Фестивале педагогических идей "Открытый урок"» [1]:

«5. Математическое моделирование.

Задача. У мальчика 50 коп. Яблоко стоит a коп., а груша k коп. О чем мальчик думает при выполнении каждого из следующих действий?

$$\begin{array}{cccccc} 50-a & 50:k & a+k & 50-a \cdot 3 & 50-a-k & (a+k) \cdot 2 \\ a-k & 50-k & a \cdot 4 & 50-(a+k) & (50-a) \cdot k & a \cdot 9-50 \end{array}$$

Поставьте вопрос задачи и выберите нужную модель.

Мой многолетний опыт подтверждает целенаправленность такого приема решения задач. Детей увлекает такая творческая работа. Они с интересом включаются в поисковую деятельность».

Сомнений в том, что такая задача вызывает интерес у учеников, нет. Сомнение вызывает вопрос «О чем мальчик думает при выполнении каждого из следующих действий?» Мало ли о чем может подумать мальчик при обдумывании 12 алгебраических выражений. Видимо, учитель предполагал, что ученики будут обсуждать различные модели этих выражений и их соотношение с предметной ситуацией. Возможно, в данном классе ученики данного учителя без лишних слов понимают, чем им надо заниматься. Но для проектирования сценария урока для других учителей надо точно ставить вопрос. Если такой вопрос будет поставлен, то придется обсуждать все 12 моделей, а значит продумывать сценарий дискуссии, которая по времени займет весь урок.

Соотношение предметной ситуации и модели, в частности, математической, — труднейший для учителя момент в организации учебной деятельности на

уроке. Современные учебно-методические комплекты насыщены заданиями, связанными с интерпретацией различных сюжетных ситуаций в арифметических действиях. Проблемность этих задач обычно заключается в том, что есть неоднозначность в установлении соотношения объекта и его модели. А потому при решении соответствующих задач учащихся могут анализировать условия адекватности отображения значения сюжета в его математической модели и осуществлять рефлексию способа своих действий с моделью. При проектировании сценария урока необходимо так ставить вопросы и так планировать решение задач, чтобы предметом размышления учащихся была именно множественность решений подобных задач и определения возможных вариантов решения учениками этих задач на уроке. Учителю при проектировании сценария решения задачи надо не сужать, а по возможности расширять зону возможных поисков. Но при этом он вынужден удерживать в качестве цели достижение определенного приемлемого общего для всех учеников результата. Этот результат может обсуждаться как дополнительные условия к формулировке задачи.

В качестве примера рассмотрим следующую задачу из учебника математики для 1-го класса авторского коллектива М.И. Моро [11, с. 52]. Ученикам нужно определить, какой из арифметических примеров можно считать математической моделью для интерпретации смысла сюжетной картинке (рис. 3).

Множественность решений связана с неопределенностью значения наполовину закрашенной доски забора. Поэтому учитель может задать следующий вопрос: «О чем мы должны договориться относительно смысла этой картинке, прежде чем определять, какой пример может быть моделью для описания действий мальчика?» Дети из контекста уроков математики догадываются, что речь идет о количестве закрашенных и незакрашенных досок. Но одна доска закрашена наполовину. Встает вопрос: «Как ее считать, закрашенной или незакрашенной?» В зависимости от этого решения этого вопроса выбор соответствующего арифметического примера будет разным. Предположим, в дискуссии определится, что если наполовину закрашенную доску считать все-таки закрашенной, то подходят примеры: $9-1=8$ и $8+1=9$. А далее уже можно, опять же в дискуссии, определять смысл картинке по каждой модели. Если выберем модель $9-1=8$, то можно дать следующую интерпретацию: «мальчику надо было покрасить 9 досок, одну он пока еще не покрасил. Сколько он уже покрасил досок?». Если выберем модель $8+1=9$, то интерпретация картинке будет другая: «мальчик покрасил 8 досок. Если он покрасит еще одну, то сколько всего будет покрашенных досок?». Дискуссию можно продолжить новым вопросом: «А что будет, если наполовину закрашенную доску считать все-таки незакрашенной?»



Рис. 3

Выводы

Проектировать развивающие учебные ситуации, нацеленные на формирование таких познавательных универсальных учебных действий, как знаково-символические действия, возможно. Эта возможность обеспечивается тем, что идеи развивающего обучения, в частности, учебная работа с моделями, проникли в содержание обучения математике практически во все современные учебно-методические комплекты начальной школы. Но чтобы реализовать эту возможность, необходимо выдерживать общую логику в проектировании учебных задач и развивающих учебных ситуаций. Пока практически реализовать эту логику в своей деятельности могут в основном учителя, знакомые с теорией и практикой развивающего обучения.

Поэтому остро стоит вопрос о психолого-педагогической подготовке учителей [8, 9, 12]. В Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования психолого-педагогического направления заложена такая возможность как для будущих учителей и методистов начального образования, так и для педагогов-психологов [14]. Им предстоит в будущем совместно создавать образ современного общего начального образования.

Вместе с тем, необходимо вести фундаментальные и прикладные исследования в области логики и психологии формирования действий моделирования в учебном процессе. Определенный задел в этой области отечественной психологической науки уже есть [2, 3, 11, 16, 17 и др.]. Необходимо развить соответствующие предпосылки в направлении обеспечения практики проектной деятельности учителей по оцениванию развивающих учебных ситуаций на уроках согласно ФГОС. И на этой основе создавать новую профессиональную педагогическую культуру.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алехина Т.И. Развивающие функции моделирования текстовых задач как метод активизации мыслительной деятельности обучающихся на уроках математики в начальных классах. — [Электронный ресурс.] — <http://festival.1september.ru/articles/551413/>
2. Берцфаи Л.В., Поливанова К.И. Функция действия моделирования в учебной деятельности младшего школьника // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности: Сб. научн. тр. — М., 1983. — С. 70–78.
3. Горбов С.Ф., Чудинова Е.В. Действие моделирования в учебной деятельности школьников (к постановке проблемы) // Психологическая наука и образование. — 2000. — №2.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М., 1996.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М., 1986.
6. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. — М., 1972.
7. Девятьярова Л.А. Использование приема моделирования на уроках математики в начальной школе. — [Электронный ресурс.] — <http://festival.1september.ru/articles/570944/>
8. Марголис А.А., Рубцов В.В. Психолого-педагогическая подготовка учителя для новой школы // Образовательная политика. — 2010. — № 5–6 (43–44).
9. Марголис А.А., Рубцов В.В. Учитель для новой школы: модернизация педагогического образования в России // Образовательная политика. — 2010. — № 4 (42).
10. Моро М.И., Волкова С.И., Степанова С.В. Математика. 1 класс: Учебник для общеобразовательных школ. — Ч. 1. — М., 2009.
11. Поливанова К.Н. Действие моделирования как способ диагностики контроля // Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей: Сб. научн. тр. — М.: Издание НИИ общей педагогики, 1981. — С. 40–48.
12. Рубцов В.В., Марголис А.А., Гуружапов В.А. О содержании психолого-педагогической подготовки современного учителя для новой школы // Культурно-историческая психология. — 2010. — №4.
13. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. — М., 1988.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению «Психолого-педагогическое образование» (050400), МОН РФ. — М., 2010.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт общего (начального) образования, МОН РФ. — М., 2009.
16. Чудинова Е. В. Работа с гипотезами детей в системе Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова // Вопросы психологии. — 1998. — №5.
17. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика. — М., 1993.



Е.И. Николаева

Метакогнитивная компетенция — в чем проблема?

Николаева Елена Ивановна — доктор биологических наук, профессор кафедры психологии и психофизиологии ребенка Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Автор более 260 научных работ.

Подготовила в качестве научного консультанта — одного кандидата наук; в качестве научного руководителя — шесть кандидатов наук.

Лауреат Национальной премии «Золотая Психея» 2003 и 2004 г.г., победитель — в 2009 г.

В 2006 г. получила Грамоту МО РФ за учебник «Психофизиология».

Заместитель редактора журнала «Психология образования в поликультурном пространстве» (изд-во ЕГУ).

Участник научных сообществ: Российское физиологическое общество (с 1976 г.); Американская академия наук (с 2001 г.); Академия педагогических и социальных наук (с 2003 г.); Российское психологическое общество (с 2003 г.); Европейская ассоциация психологии здоровья (ЕНРА, с 2004 г.); Европейская ассоциация по психологии развития (с 2008 г.); Межрегиональная ассоциация когнитивных исследований (с 2008 г.).

Автор рассматривает основные принципы развития метакогнитивных компетенций школьников.

Специфика современного обучения состоит в том, что школа должна готовить ребенка к решению проблем, о которых пока не знает не только учитель, но, возможно, и ни один человек на земле. Всего несколько десятилетий назад мало кто представлял себе, что появятся компьютеры. Более того, единицы на земле догадывались, что возможны приборы с такими функциями. Кажется, еще совсем недавно — старшее поколение это хорошо помнит — люди радовались тому, что у них в квартирах появились собственные стационарные телефоны. И мало кто догадывался, что завтра появятся мобильные телефоны, позволяющие переговариваться с другим человеком, опираясь на беспроводную связь через спутник, то есть общаться в любой нужный момент, где бы ни находились ты и твой собеседник.

Скорость появления новых приборов, а вслед за ними — новых специальностей и новых знаний такова, что просто передавать готовые знания уже не достаточно. Нужно учить ребенка искать информацию, самостоятельно ее усваивать и самостоятельно оценивать уровень собственной готовности к ее использованию. Но главное, необходимо учиться **учиться** в принципе. Чему-то тому, о чем тот, кто учит, пока не знает. И потом самому проверять степень усвоения этого нового. Но и в сам термин «учиться» мы вкладываем новое содержание. Это не только передача информации, но и выработка способности видеть то, что делаешь, — в общей картине мира, в перспективе. Способности понимать смысл изученного, планировать и конструктивно применять знания не только в учебной деятельности, но в любой ситуации, где их использование будет способствовать решению проблем. Следовательно, мы учим не только думать в принципе, но и тому, как **эффективно и продуктивно** думать.

Если обучение думать, это — познание (английский термин — cognition), то обучение способам познания — это метапознание, или метакогнитивная компетенция. Это понимание собственной способности решить определенную задачу на определенном уровне, а также выбор стратегий для ее решения. Это не значит, что учителя никогда не занимались ее формированием. Изменилось соотношение разных форм обучения. Мир меняется столь быстро, что все меньше времени остается на обучение у кого-то и все больший акцент необходимо делать на самообучение. Нуж-

но научить человека самому **определять задачи, которые предстоит решить, планировать и вырабатывать стратегии их решения, определять, насколько это решение эффективно в данном контексте**. А потому стоит поговорить о метакогнитивном осознании немного подробнее.

Метакогнитивное осознание — это размышление по поводу своего процесса думания, рефлексия познавательных процессов. Это понимание того, что **я владею некими знаниями**. В этом предложении важно каждое слово. Во-первых, именно я владею определенными знаниями. Во-вторых, я **владею**, то есть могу выполнить те или иные операции, необходимые в обществе, где я развиваюсь. Наконец, я в определенной мере владею **некими знаниями**, то есть значимыми вещами в том обществе, в котором я развиваюсь, и одновременно не всеми, а только некоторой частью.

Metacognition — это сверхзнание, «за-знание», то есть способность осознанно оценивать, на какой ступени овладения знаниями я нахожусь и что еще предстоит сделать, чтобы двигаться дальше по ступенькам познания.

Это означает, что современный учитель не просто дает ребенку знания, но и помогает отреагировать на то, как эти знания получены, что ребенок узнал о том, как он получил новые знания, что он еще не знает и что нужно делать, чтобы увеличить уровень собственных знаний или навыков.

В школе в первом классе учитель берет на себя организацию знаний. Приходя на урок, ребенок знает, что это урок математики или чтения. На том или другом нужно выполнять разные действия и заранее быть готовым к этому, выложив на перемене тот или иной учебник и конкретную тетрадь. Затем учитель помогает решать не просто задачу, но задачу определенного типа, и требует запомнить последовательность решения, СХЕМУ, а позднее и нарисовать ее.

В дальнейшем, встречаясь с задачами, ребенок сначала определяет, какого типа предлагается задача, и только потом приступает к решению. Наконец, он учится контролировать этапность выполнения задачи и оценивать результат. Сначала все этапы отслеживает учитель, но позднее это становится внутренним содержанием работы ученика, автоматизируется.

Более того, сам учитель должен представлять этапы метакогнитивных действий.

— Сначала ребенок оценивает задачу: знакомится с ее формулировкой, относит к той или иной области (задачи могут быть не только арифметическими), проблеме, представляет возможные варианты решения.

— Следующим этапом будет оценка собственных возможностей по отношению к задаче: выполнял ли я когда-то подобные задачи, есть ли у меня ресурсы для ее решения.

- Далее — что будет результатом решения: выполнение определенных действий, сочинение, реферат, сколько времени мне понадобится на это.
- Выяснение того, что нужно для выполнения поставленной задачи: чтение каких-то источников, обращение к учебнику, консультация с учителем.
- Контроль прохождения этапов решения задачи и контроль качества окончательного продукта.
- И, наконец, включение данного продукта в общую картину мира и самого себя: как соотносится продукт с моим представлением о мире и как я сам(а) изменился в связи с решением задачи.

Это не значит, что все эти шесть этапов чередуются во времени один за другим. Они могут выполняться одновременно. Подобная схема важна учителю, чтобы понимать, какой этап страдает у конкретного ученика. Например, ученик может прекрасно решать задачи, но совсем не рефлексировать время, которое они требуют для своего решения. А это значит, что на ЕГЭ выпускник школы или на вступительных экзаменах в магистратуру человек выполнит все задание на черновике, но у него не хватит времени перенести это на чистовик. А значит, результатом будет невыполненное задание, низкая оценка при объективно высоком потенциале ученика.

Безусловно, подобная этапность нужна только при освоении нового навыка. Как только навык освоен, он переходит на автоматизированный уровень, когда рефлексия каждого этапа «сворачивается» до мгновенной оценки предстоящего действия. А само действие происходит без контроля сознания. Он может включиться только в том случае, если в силу тех или иных обстоятельств навык не приводит к результату.

Например, долго играя то или иное музыкальное произведение, ребенок перестает извлекать звуки необходимого качества, тогда вновь приходится обращаться к осознанию тех элементов выполнения игрового действия, которые препятствуют качественно исполнению произведения. А это значит, что из всей последовательности осознанных рефлексивных действий, этап «контроль качества» должен постоянно оставаться на осознанном уровне в «несвернутом» состоянии. Но это одновременно предполагает, что ребенок обучен выполнять задание не таким образом, чтобы его похвалил учитель, а чтобы **выполнить поставленное перед ним задание**. Его собственные ухо, глаз, рука и, возможно, нога должны сверять результат с эталоном, а мозг, воспринимая эти ощущения, должен точно оценить: правильно, неправильно, достаточно, недостаточно и т. д. ...

Итак, первый этап — оценка задания. Здесь возможной полезной стратегией, особенно в начальной школе, может быть пересказ своими словами задания или инструкции.

Получив задачу, ученик должен научиться искать проблему. К сожалению, многие ученики привыкли, что задачи не имеют никакого отношения к тому миру,



в котором они живут, а потому и не пытаются видеть проблему.

Мне могут возразить, что все учителя всегда встраивают новый материал в определенную схему, позволяющую ребенку усвоить картину мира. Сейчас речь идет о том, чтобы не учитель, а ребенок на основе предложенной ему ранее стратегии встраивал этот материал в собственную картину мира. Для этого он должен знать, что перед началом выполнения задания он должен расположить его в определенном месте субъективного мироощущения («это задача на сложение», «это очерк, а не роман», «это реакция окисления»).

Да, об этом учитель сказал всему классу, да, это написано на доске, но следует убедиться в том, что это записано в голове каждого ученика. Для этого нужно требовать от них не односложных ответов на вопрос, но развернутых ответов, предполагающих место материала в структуре уже усвоенных знаний.

Ребенок, выполняя задачу со многими пошаговыми действиями, должен помнить о цели. Стоит учить вспоминать о конечной цели на промежуточных этапах. Это позволит детям сохранять ориентир на будущее, поддерживать мотивацию решения, осознанно подходить к решению проблем.

В одном из экспериментов В.Н. Дружинина описана ситуация, когда психологи обучали первоклассников дивергентному мышлению (одному из вариантов мышления, которое рассматривается как основа творчества). Авторов поразила ситуация, в которой одна из учениц, которая до обучения была отличницей, перестала получать отличные отметки. Выяснилось, что она не выполняла задание на контрольных: в обычных задачках девочка стала искать множественные решения, применяя стратегию, которой ее обучили. Мы не будем обсуждать здесь вопрос о том, корректно или некорректно обучать дивергентному мышлению первоклассников, но обратимся к проблеме, которую редко отмечают учителя начальных классов: ребенка следует обучить классифицировать задачи на те, у которых может быть много вариантов решения, и те, у которых есть единственно правильный ответ. Это в значительной мере экономит время решения и позволит ориентироваться в реальном мире: в одних случаях не стоит пытаться найти единственно правильное решение, в другом — не тратить время и силы на поиск новых решений. Итак, вводя задачу на каком-то этапе, когда освоен навык ее решения, необходимо показать, что каждая задача имеет свои ограничения и выполняется в определенных условиях.

Обучение метакогнитивной компетенции требует и дополнительного времени, и дополнительных усилий как от ученика, так и от учителя. Например, в начальной школе идет знакомство с новым произведением. Учитель читает его название. А дальше спрашивает у учеников о том, как они полагают, что может скрываться за подобным названием? Почему они так решили? Как они пришли к подобному решению?

Далее, если в тексте встречаются новые слова, учитель побуждает сначала догадаться об их значении и лишь после обсуждения дает правильный ответ. Затем он предлагает запомнить наиболее полезную стратегию поиска значения слова.

В середине произведения можно остановиться и вновь разобрать с детьми, что они думают о том, как будут развиваться события, и как они могут обосновать свою точку зрения. Следовательно, кроме филогического анализа произведения может происходить процесс рефлексии собственного понимания этого произведения, тех усилий, которые направлены на более глубокое его усвоение. Это означает, что встречаясь с новым текстом в будущем, даже не зная определенных слов, ученик, следуя стратегии, предложенной учителем, сам сможет справиться с встающей перед ним проблемой. Безусловно, это лишь пример обучения метакогнитивному осознанию, и не каждое литературное произведение необходимо разбирать подобным образом.

Предлагаемый вариант обучения метакогнитивной компетенции не обязательно должен быть связан с ситуациями на уроках. В школе достаточно ситуаций на переменах, где дети ведут себя неадекватно. И учителя весьма часто безапелляционно говорят им, что нужно делать, или просто кричат, когда ситуация выглядит опасной. С точки зрения формирования метакогнитивной компетенции, учитель может подойти к ученикам и спросить, что они делают? Каково развитие данной ситуации? Почему? На основании каких данных был сделан вывод? Что можно сделать, чтобы улучшить ситуацию? Какие конкретно действия следует применить прямо сейчас?

Многие первоклассники мгновенно поднимают руки при вопросе учителя, а некоторые держат руки еще и тогда, когда учитель не сформулировал вопрос. Они говорят то, что спонтанно пришло им в голову, потому что знают, что учитель выберет правильный ответ. Нужно учить ребенка самому проверять свой ответ до того, как он начнет отвечать, не полагаясь на оценку учителя. Для этого, получив ответ ученика, учителю стоит спросить, откуда ученик знает, что говорит? Почему он пришел к такому выводу?

Если при выполнении задания у ученика возникают затруднения, учитель не стремится вновь и вновь пересказывать материал, давая точный ответ, но предлагает ученику обратиться к модели, схеме, которая была разобрана ранее, самому пересказать ее, а затем попробовать решить проблему, опираясь на схему.

Следующий момент связан с осознанием ребенком того, на каком уровне освоения знания по данному предмету он находится. Конечно, он может спросить у учителя, какую оценку он ему поставил, у мамы или у бабушки, — что они думают насчет его знаний. Но мы учим ребенка самостоятельности, а значит, он должен научиться сам решать, насколько он освоил материал и какие усилия необходимы, чтобы знать его

более глубоко. Вы можете сказать, что ребенок не может видеть перспективу собственного роста. Если не учить, то, конечно, не будет. Мы видим людей, уверенно считающих себя специалистами вне зависимости от реальной ситуации, и тех, кто не уверен в своих знаниях. Важно дать ребенку инструмент самооценки собственных возможностей.

Недавно у меня был разговор с учеником 4-го класса, который в беседе внезапно заявил, что он знает все. Когда я, оторопев, спросила: «Ты знаешь теорию относительности Эйнштейна? Структуру Вселенной, высшую математику?» «Нет, — ответил он совершенно уверенно, — но у меня “отлично” по всем предметам». Ребенок воспринимает отметку учителя не как оценку конкретного ограниченного набора знаний, но как оценку его местоположения в системе знаний. И эта система знаний ограничивалась набором школьных истин. Он не знал, что должна быть собственная оценка своих знаний и умений, которую соотносят не со школьными знаниями, но с картиной мира, принятой в культуре.

Учитель показывает, что каждый навык — как лестница, на которую нужно взобраться, или гора, которую нужно преодолеть. Нельзя это сделать быстро и однократно. Навык требует выработки и постепенного освоения элементов, составляющих его.

Прочтя параграф, ученик может быть уверен, что освоил необходимый минимум. Однако попытка пересказать текст показывает, что чтение и пересказ — принципиально разные навыки. А кроме понимания чего-то необходимо умение передать полученное тобой знание кому-то еще. Нечто считается освоенным, если о нем можно рассказать другому и показать, как это работает.

Нужно учить оценивать время, которое необходимо для решения каждой задачи. Навык, который пригодится при планировании отдыха и домашнего задания. Мы уже говорили о том, что неумение планировать время — одна из важных причин низких оценок на ЕГЭ. Взвзвись за трудную задачу, ученик может потратить все время на ее решение, при этом не выполнив более простые задания, которые помогли бы ему получить более высокие баллы на экзамене.

Сколько детей планируют выполнить домашнее задание **потом**, не понимая, что времени не хватит.

Есть еще один момент в формировании метакогнитивных компетенций: учитель должен предлагать помощь только в таких пределах, которые помогут справиться с конкретной задачей. Если помощь будет чрезмерной, ребенок перестанет думать, предпочитая воспользоваться помощью там, где она ему не нужна.

В моей жизни был весьма показательный опыт. Обучая старшего сына, я хотела следовать всем инструкциям, которые получала из имеющихся у меня книг. Каждый раз, когда он задавал вопрос, я старалась подробно ответить на него. И вот однажды, ко-

гда он учился уже в средней школе, он задал мне некий вопрос. Я была занята и попросила его посмотреть ответ в словаре. На это сын мне ответил: «Но зачем смотреть в словарь, если ты мне можешь на все ответить?» И тут я поняла собственную ошибку — моя помощь была чрезмерной.

Во многих странах, где применяются метакогнитивные стратегии, ученики в конце урока выполняют рефлексивное задание, на котором должны рассказать или описать, что они знали до урока, что нового они узнали, что они хотели бы еще узнать. Не обязательно это делать в конце каждого урока, но весьма полезно обращаться к этому заданию в конце каждой темы, что позволит ученикам почувствовать этапность освоения знания, их собственный потенциал и видение перспективы. Видение перспективы — это способность к прогнозу, что крайне важно при освоении нового.

Как происходит проверка сделанного? Стоит подчеркнуть, что для многих, особенно творческих, заданий существует несколько направлений проверки. Например, сочинение стоит перечитать, чтобы проверить, есть ли в нем ответы на все вопросы, которые были зафиксированы в плане. Затем нужно вторично просмотреть его и проверить на правильность применения грамматических правил. Наконец, можно еще раз оценить художественность текста и, возможно, внести изменения в этом направлении. Более того, не стоит оценивать одновременно по всем критериям, поскольку при таком просмотре можно упустить многие ошибки.

Метакогнитивная компетентность будет сформирована тогда, когда сам ученик начнет задавать себе вопросы относительно каждого этапа выполнения задания, о том, как он будет решать конкретную задачу и какие ресурсы у него для этого имеются.

Метакогнитивная компетентность позволяет ученику стать активным участником процесса обучения, понимать, что происходит в конкретный момент времени, выбирать лучшие стратегии при обучении новым знаниям или навыкам. Предлагая сделать тот или иной проект, можно одновременно требовать описания стратегий выполнения проекта, конкретные действия, которые были осуществлены. Например, создавая проект «Родословная моей семьи», третьеклассник может рассказать, как он обратился к бабушке, чтобы она поделилась с ним нужной информацией, что он получил из Интернета, что узнал из домашних альбомов, кто помогал ему в интерпретации того, что представлено на фотографиях. Какие стратегии он использовал, чтобы приписывать фотографии тому или иному времени? Где он брал дополнительную информацию об этом времени?

Точно так же ученик 10-го класса при выполнении проекта о происхождении Вселенной может описать, почему он обратился к тому или иному источнику, как он определял достоверность источника, почему доверял одной информации и отвергал другую? В кон-



це рефлексивного описания каждый из этих учеников может сделать обобщение, рассказав о стратегиях выполнения задания, эффективных и неэффективных лично для него.

Перед контрольными по химии и истории можно спросить учеников, какими стратегиями они будут пользоваться, чтобы запомнить материал. Возможно, у детей найдутся примеры легкого запоминания материала, которые помогут другим быть готовыми к тестированию.

Но даже в тех случаях, когда ученики просто выполняют некие действия, можно поощрять их за использование тех или иных метакогнитивных стратегий. Например, можно сказать: «Мне понравилось, что прежде чем ответить на вопрос, ты сделал(а) паузу, чтобы подумать». И, безусловно, учитель сам должен постоянно своими действиями демонстрировать использование метакогнитивных стратегий. Это означает, что учитель должен продумать, какие стратегии он сам использует на уроке, и обязательно показать это детям. Нужно рассмотреть, какие стратегии используются при объяснении задания, какие — при опросе, какие стратегии применяются к разным ученикам. Именно в такие моменты ученики начинают понимать: то, чему их учат в школе, и есть жизнь, а не просто информация, которую нужно выучить, сдать и забыть.

Важно не просто знать стратегии, но быть гибкими, менять их, если они не соответствуют заданию. А потому нужно уметь оценивать и выбирать лучшие стратегии в каждом задании. Обсуждение таких методов позволит ученикам обмениваться стратегиями друг с другом.

Стоит помнить, что для детей, особенно в начальной школе, родители остаются важнейшими фигурами которым они подражают как в процессе обучения, так и адаптации в социуме. Именно поэтому на одном из родительских собраний можно поговорить о метакогнитивной компетенции и попросить родителей рассказывать детям о том, почему и как они выполняют те или иные действия по дому или на работе. Напомните, с каким интересом люди смотрят телевизионные программы, где показывается способ приготовления того или иного блюда. Также укажите, по-

чему последовательность действий при этом должна быть именно такой, а не другой. Наблюдение за действиями с объяснением — один из важнейших источников освоения новых навыков.

Когда перед учителем стоит задача формирования метакогнитивных компетенций у учеников, необходимо помнить, что способность к рефлексии относительно собственных мыслительных действий не дается от рождения.

Метакогнитивное осознание, на основе которого и будет сформирована соответствующая компетенция, впервые появляется у ребенка в возрасте около 6 лет. В этот момент ребенок впервые задумывается о том, что он сам порождает мысли. Но это понимание строится на более ранней функции — модели психического, то есть представления, которое возникает у ребенка относительно того, что у других людей есть субъективный мир, отличный от того, который есть у него самого.

К сожалению, послеперестроечное время способствовало формированию того типа родителей, который полагает, что детский сад и школа должны развивать их детей, тогда как их задача состоит в том, чтобы обеспечить семью деньгами. Именно поэтому в школе достаточно много детей с неразвитой рефлексией и метакогнитивным осознанием.

Есть одна важнейшая проблема: при обучении метакогнитивному осознанию принципиально меняется стратегия учителя. Он не может быть авторитарным, он может быть лишь более знающим, но равным участником процесса обучения. Быть столь открытым, чтобы рассказывать о своих ошибках в познании, можно только с тем человеком, которому доверяешь. Подобная открытость невозможна в отношении того, кого боишься. Когда я говорю о равенстве, то не имею в виду панибратство. Это равенство граждан, включенных в процесс обучения. А это значит, что когда говорит ученик, он не встречает снисходительного или скучающего взгляда учителя — он видит пылкий взгляд наставника, помогающего ровно настолько, насколько нужно для решения проблемы. Более того, этот наставник готов и сам учиться, услышав от ученика то, с чем не встречался ранее.

М.А. Салтыкова, И.А. Крестинина, И.С. Дрягина

Реализация программы формирования универсальных учебных действий через учебно-методический комплект

В предложенной работе дается анализ проблем, связанных с введением Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования, рассматриваются вопросы формирования универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников на основе учебно-методических комплектов.

В соответствии с требованиями ФГОС начального общего образования (НОО), содержательный раздел основной образовательной программы включает в себя программу формирования УУД.

В ФГОС НОО определена структура программы формирования УУД: ценностные ориентиры содержания образования на ступени начального общего образования; механизмы связи УУД с содержанием учебных предметов, характеристики УУД обучающихся и типовые задачи их формирования; преемственные связи программы формирования УУД при переходе от дошкольного к начальному общему образованию.

Программа формирования УУД направлена на обеспечение системно-деятельностного подхода, положенного в основу ФГОС. Целью программы является создание условий для реализации технологии формирования УУД на ступени начального общего образования средствами УМК. Программа формирования УУД дополняет традиционное содержание образовательных и воспитательных программ, служит основой разработки примерных учебных программ. Педагогу, реализующему ФГОС НОО, необходимо овладеть механизмом взаимосвязи УУД и содержания учебных предметов, уточнить характеристики личностных и метапредметных (регулятивных, познавательных, коммуникативных) результатов, учить младших школьников решать типовые задачи формирования УУД.

1. Ценностные ориентиры содержания образования на ступени начального общего образования

Ценностные ориентиры содержания образования формируются через урочную, внеурочную и внешкольную деятельность. К ним относятся:

- формирование основ гражданской идентичности личности на базе воспитания чувства сопричастности и гордости за свою Родину, народ и историю, осознания ответственности человека за благосостояние общества; восприятия мира как единого и целостного при разнообразии культур, национальностей, религий;



Салтыкова Марина Алексеевна — Заслуженный учитель РФ, старший преподаватель кафедры начального общего и специального (коррекционного) образования, зав. ресурсным центром инклюзивного образования Института развития образования (ИРО) Кировской области, член Российской общественной организации «Федерация психологов образования России» (РОО ФПОР). Крупный специалист в области коррекционной педагогики, участвует и выступает с докладами на международных и российских конференциях по проблемам повышения квалификации в рамках инклюзивного образования.

Крестинина Ирина Алексеевна — кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой начального общего и специального (коррекционного) образования ИРО Кировской области, член РОО ФПОР. Сфера интересов: проектирование образовательных программ, разработка и реализация программ коррекционной работы в соответствии с требованиями ФГОС, проектирование индивидуальных маршрутов сопровождения детей с трудностями в обучении в условиях общеобразовательной школы.

Дрягина Ирина Сергеевна — преподаватель кафедры начального общего и специального (коррекционного) образования ИРО Кировской области, соискатель кафедры коррекционной педагогики и специальной психологии НИРО. Сфера научных интересов: влияние профессиональной компетентности педагога на динамику развития детей.



- формирование психологических условий развития общения, сотрудничества на основе доброжелательности, доверия и внимания к людям, готовности к сотрудничеству и дружбе, оказанию помощи тем, кто в ней нуждается;
- развитие ценностно-смысловой сферы личности на основе общечеловеческих принципов нравственности и гуманизма;
- развитие умения учиться как первого шага к самообразованию и самовоспитанию, а именно: развитие широких познавательных интересов, инициативы и любознательности, мотивов познания и творчества; формирование умения учиться и способности к организации своей деятельности;
- развитие самостоятельности, инициативы и ответственности личности как условия ее самоактуализации.

Ценностные ориентиры заложены в содержании конкретных учебных предметов. Например:

- русский язык: родной язык русского народа как средство межнационального общения и национального самосознания;
- литературное чтение: ценность патриотизма, гражданской ответственности — любовь к Родине, своему народу, своему краю;
- математика: умение строить логическую цепочку рассуждений, выдвигать гипотезы, воспринимать окружающий мир как единое и целостное при познании фактов, процессов, явлений, происходящих в природе и обществе, средствами математических отношений (время, форма, размер и т. д.);
- окружающий мир: планета Земля, экологическое сознание, научная картина мира.

Ценностные ориентиры составляют личностный блок УУД: умение соотносить поступки и события с принятыми этическими принципами, умение выделять нравственный аспект поведения, ориентация в социальных ролях и межличностных отношениях. Выделяются три вида личностных результатов: самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация.

2. Механизмы связи УУД с содержанием учебных предметов

Во всех учебных предметах комплекта должно быть показано, какие УУД могут быть сформированы при изучении конкретных тем и решении типовых задач в каждом учебнике.

При формировании УУД необходимо исходить из специфики учебного предмета, учитывать его главную функцию и ведущие компоненты. Так, например, главной функцией учебного предмета «Литературное чтение» является художественное познание действительности, трансляция и присвоение социокультурного нравственного опыта. Формирование читательской позиции предполагает развитие способности учащегося воссоздавать в воображении картины жизни, нарисованные писателем; мир чувств и переживаний литературных героев; «проследить судьбу героя»;

видеть авторскую позицию и оценку; устанавливать последовательность событий, причинно-следственные связи, отбирать материал для характеристики героев, делать выводы и обобщения; давать собственную самостоятельную оценку. Очевидно, что литература как учебный предмет открывает зону ближайшего развития для широкого круга УУД: личностных, познавательных, регулятивных. Формирование познавательных УУД (информационных) идет через выполнение таких видов заданий, как поиск и выделение необходимой информации (работа с текстом и иллюстрациями); перечитывание текста с разными задачами: оценка смысла всего текста по его названию, оценка прагматики текста, поиск нужных частей текста, нужных строчек, поиск и постановка нужных слов; определение темы и главной мысли текста, поиск и выделение необходимой информации в словарях; поиск нужной библиографической и содержательной информации при помощи страницы «Содержание» в учебнике и других пособиях; поход в школьную библиотеку с целью выполнения конкретного задания; работа с маркированными в тексте словами и строчками (цветное маркирование для чтения по ролям, смысловое выделение жирным шрифтом, рамочками и цветом), самостоятельное маркирование; работа с музыкальными произведениями; работа с дидактическими иллюстрациями;

Предмет «Математика» является основой развития у учащихся познавательных действий, в первую очередь, логических, включая и знаково-символические, а также такие, как планирование (цепочки действий по задачам), систематизация и структурирование знаний, перевод с одного языка на другой, моделирование, дифференциация существенных и несущественных условий, аксиоматика, формирование элементов системного мышления, выработка вычислительных навыков. Особое значение этот предмет имеет для формирования общего приема решения задач как универсального учебного действия. Регулятивные УУД формируются через систему заданий типа «Проверь свое решение по таблице сложения» или «Какое правило поможет тебе выполнить это задание?», «Проверь правильность решения данной задачи с помощью обратной», «Выполни проверку выбранного варианта решения, сопоставив его с условием (таблицей)». Они ориентируют младшего школьника на проверку правильности выполнения задания по правилу, по алгоритму, с помощью таблицы, инструментов, рисунков и т. д., что позволяет ученику научиться контролировать свою деятельность по ходу или по результатам выполнения задания.

Формирование моделирования как универсального учебного действия осуществляется в рамках практически всех учебных предметов начальной школы. Моделирование включает в свой состав знаково-символические действия: замещение, кодирование, декодирование. С их освоения и начинается овладение моделированием. Кроме того, учащиеся осваивают систему социально принятых знаков и символов, существующих в современной культуре и необходимых как для обучения, так и для социализации.

Учебный предмет «Русский язык» обеспечивает формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных действий. Работа с текстом открывает возможности для формирования логических действий анализа, сравнения, установления причинно-следственных связей. Ориентация в морфологической и синтаксической структуре языка, усвоение правил строения слова и предложения, графической формы букв обеспечивают развитие знаково-символических действий: замещения (например, звука буквой), моделирования (например, состава слова путем составления схемы) и преобразования модели (видоизменения слова). В учебниках по русскому языку достаточно часто используется графическая символика, схемы для проведения различного вида анализа слов (выделение гласных, согласных, слогов) и текста (выделение членов предложения). Формирование личностных УУД, таких, как самоопределение, влечет система заданий, нацеленная на децентрацию младшего школьника, ориентирующая его на учет чужой точки зрения, на оказание интеллектуальной помощи сквозным героям, которые в этом нуждаются при решении трудных задач.

Предмет «Окружающий мир» способствует осознанию личностных УУД, усвоению первоначальных сведений о сущности и особенностях объектов и явлений, характерных для природной и социальной действительности, учит наблюдать, исследовать объекты и явления окружающего мира. На уроках формируются умения осуществлять информативный поиск в словарях, справочниках, картах, определителях (в том числе на электронных носителях), в интернете; проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве (при работе в группе, паре); формируются способность использовать готовые модели (глобус, карта, план, план-карта, схемы маршрутов) и их условные обозначения для поиска необходимой информации и объяснения социальных и природных явлений.

3. Характеристики УУД обучающихся и типовые задачи их формирования

Основным механизмом формирования УУД являются типовые задачи. Типы задач (заданий) соответствуют личностным и метапредметным результатам освоения основной образовательной программы, а виды связаны с показателями (характеристиками) планируемых результатов.

Так, типу личностных задач соответствуют следующие виды заданий: самоопределение, смыслообразование, нравственно-этическая ориентация. Например: вид задач на самоопределение предполагает выполнение заданий, ориентирующих младшего школьника на учет другой точки зрения, отличной от собственной.

Типу регулятивных задач соответствуют виды заданий: целеполагание, планирование, осуществление учебных действий, прогнозирование, контроль, коррекция, оценка, саморегуляция. Задания, ориентирующие младшего школьника на проверку правильности выполнения задания по правилу, алгоритму, с помощью таблицы, словаря, рисунка и т. д.

Типу познавательных задач соответствуют виды заданий: общеучебные, знаково-символические, информационные, логические. Например, умение применять правило и пользоваться инструкциями и основными закономерностями. Задания типа: «из всех слов, выделенных жирным шрифтом, выпиши только те, которые подтверждают новое правило».

Коммуникативным задачам соответствуют виды заданий: инициативное сотрудничество, планирование учебного сотрудничества, взаимодействие, управление коммуникацией. Например, задания типа: «Составь задачу, вычисли и запиши ее ответ, сравни свой ответ с ответом соседа по парте» (работа в паре).

Следовательно, в УМК должны быть типовые задачи, формирующие личностные, регулятивные, познавательные и коммуникативные УУД. Они могут быть представлены ситуацией-проблемой, ситуацией-иллюстрацией, ситуацией-оценкой, ситуацией-тренингом, проектной и учебно-исследовательской деятельностью. Задачи строятся на предметном содержании УМК и носят надпредметный характер. Учителя необходимо научить видеть потенциал каждой задачи и соотносить ее с формируемыми УУД. Исходя из этого в Институте развития образования Кировской области курсовая подготовка учителя по реализации требований ФГОС строится в рамках системно-деятельностного подхода на материале того УМК, по которому он работает. Одной из наиболее эффективных форм курсовой подготовки является методическая школа. Методическая школа создается в соответствии с положением «О методической школе». Статус методической школы имеют право получить образовательные учреждения:

- внедряющие экспериментальные, научно-методические проекты в сфере образования;
- имеющие в своем составе учителей-тьюторов (учителей, прошедших научно-методическую подготовку на базе Института развития образования Кировской области).

Основной целью методической школы является создание научно-методических, информационных и организационных условий для внедрения ФГОС на территории Кировской области. Состав методической школы представлен директором (представитель Института развития образования Кировской области), учителем-тьютором (координатор деятельности) и слушателями методической школы.

Результатом работы методической школы являются примерные рабочие программы по каждому предмету. Так как основным документом для учителя является рабочая программа, то от того, как она будет разработана, зависит достижение планируемых результатов освоения образовательной программы и программы формирования УУД. Содержание рабочей программы должно отражать основные виды учебной деятельности обучающихся при решении типовых задач. В соответствии с требованиями, в структуре рабочей программы должно быть тематическое планирование с определением основных видов учебной деятельности обучающихся. Как показывает практика



Тема, учебные пособия, тип урока	Планируемые результаты				Возможные виды деятельности учащихся
	Предметные	Личностные УУД	Метапредметные		
			Познавательные УУД	Регулятивные	
1. Новый учебник «Русский язык». «Алфавит» (У, с. 5-7, Т. с. 3, РТ). Первичное предьявление новых знаний.	Знание алфавита. Правильное название букв, знание их последовательности. Восприятие и понимание звучащей речи. Знакомство с учебником русского языка, интригой и героями учебника. Закрепление навыка письма заглавных и строчных букв, близких по написанию.	Мотивация учебной деятельности через организацию участия детей в действиях интриги, содержащей гуманистический пафос восстановления нарушенного порядка. Проявление познавательной инициативы в оказании помощи героям интриги (У. №1, Т. №1, 2).	Формирование умения поиска начала урока по условным обозначениям. Умение работать с вертикальным столбиком алфавита. Формирование умения читать дидактические иллюстрации с размещенными внутри словами и словосочетаниями. Умение понимать информацию (достоюйка алфавитного списка). Умение работать с разными источниками информации (учебник, тетрадь, РТ).	Контроль деятельности при выполнении заданий, проверка правильности их выполнения (столбик алфавита). Адекватное восприятие предложений учителя и товарищей по исправлению ошибок.	Знакомятся со столбиком алфавита. Играют. Письменно восстанавливают алфавит. Записывают алфавит по образцу. Самостоятельно работают по образцу. Допишивают пропущенные заглавные и строчные буквы (Т. №2, 3).
2. Расположение слов в алфавитном порядке (У. с. 8-10, Т. с. 4, РТ). Овладевание новыми умениями.	Знание алфавита. Правильное название букв, знание их последовательности. Умение пользоваться алфавитом. Знакомство с новыми словами (картина, пальто, карман, морковь, окно, лимон).	Организация участия детей в действиях интриги, содержащей гуманистический пафос восстановления нарушенного порядка (У. №2).	Формирование умения читать дидактические иллюстрации с размещенными внутри словами и словосочетаниями. Формирование умения поиска начала урока по условным обозначениям. Умение работать с вертикальным столбиком алфавита. Умение понимать информацию («примерки» фамилий писателей к звеньям алфавита на библиотечных табличках). Оценка достоверности получаемой информации («Прав ли Миша?»). Установление связи между отсутствием некоторых букв на библиографических табличках в библиотеке и отсутствием фамилий, начинающихся на эти буквы. Умение работать с разными источниками информации (учебник, тетрадь, РТ).	Выбор действия в соответствии с поставленной задачей. Самоконтроль процесса и результатов деятельности, взаимоконтроль.	Соотносят фамилии авторов книг с буквами на библиографических табличках. Письменно «расставляют» книги на полки. Определяют отсутствие фамилий на некоторых буквах. Доказывают свою точку зрения. Работают в парах.

Табл. 1. Примерные технологические карты по русскому языку для 1 класса

введения стандарта, педагогу недостаточно учебно-тематического планирования. Необходима детальная проработка содержания каждого урока с планируемыми результатами (личностные, метапредметные, предметные) и типовыми задачами, на основе которых они формируются (технологическая карта урока).

Технологическая карта урока включает в себя следующие графы: тема, тип урока, предметные, личностные и метапредметные (регулятивные, познавательные, коммуникативные) результаты, возможные виды деятельности учащихся (табл. 1).

Предлагаемые технологические карты составляют раздел рабочей программы «Учебно-тематическое планирование».

4. Преемственные связи программы формирования УУД при переходе от дошкольного к начальному общему образованию

Произошедшие изменения в системе российского образования позволяют по-новому подойти к решению проблемы дошкольного и начального общего образования. Принятие ФГОС НОО и ФГТ к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования является важным моментом для продвижения проблемы преемственности. Сопоставление ФГОС и ФГТ показывает, что создана нормативная основа для реализации на практике непрерывного образования: единые общетеоретические

основания и принципы построения образовательной работы с детьми, согласованность и преемственность целей образования, выделение в качестве результатов освоения образовательной программы интегративных качеств ребенка (табл. 2).

В настоящее время на территории Российской Федерации отрабатываются различные модели организации дошкольного образования. Цель дошкольной подготовки — обеспечение равных стартовых возможностей для детей старшего дошкольного возраста. Новой составляющей содержания дошкольного образования становится понятие «интегративные качества», которые рассматриваются нами как предпосылки формирования УУД (табл. 3).

Из таблицы видно, что дошкольная подготовка должна в полной мере (с точки зрения планируемых результатов) обеспечивать предпосылки формирования УУД на ступени дошкольного образования.

5. Система оценки освоения образовательной программы

Оценка достижения планируемых результатов освоения образовательной программы представлена в каждом учебном предмете и включает в себя: задания на контроль и оценку процесса и результата деятельности, задания повышенной сложности в учебниках и тетрадях для самостоятельной работы, сборники самостоятельных и контрольных работ по каждому предмету и классу, сборник контрольных работ на основе единого текста.

Критерии оценки	ФГТ	ФГОС НОО
Теоретические основания	Системно-деятельностный подход	Системно-деятельностный подход
Цели	— формирование общей культуры; — развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств; — формирование предпосылок учебной деятельности.	— укрепление физического и духовного здоровья обучающихся; — формирование основ умения учиться и способностей к организации своей деятельности; — развитие личности обучающегося на основе формирования УУД.
Основные принципы	— единство воспитательных, развивающих и обучающих целей; — интеграция образовательных областей.	— единство воспитательных, развивающих и обучающих целей; — учет индивидуальных, возрастных, психологических, физиологических особенностей обучающихся, видов деятельности и форм общения для определения целей образования.
Формы образовательной работы	— совместная деятельность детей; — совместная деятельность взрослого и детей; — самостоятельная деятельность.	— совместная деятельность детей; — совместная деятельность взрослого и детей; — самостоятельная деятельность.
Результаты освоения программы	Интегративные качества	Личностные, метапредметные, предметные

Табл. 2. Сопоставительный анализ ФГТ и ФГОС НОО



УУД	Интегративные качества ребенка (предпосылки формирования универсальных учебных действий)	Значение УУД для обучения в 1-м классе
ЛИЧНОСТНЫЕ		Формирование адекватной мотивации дальнейшей учебной деятельности.
Самоопределение	Физически развитый, овладевший основными культурно-гигиеническими навыками. Имеющий первичные представления о себе, семье, обществе, государстве, мире и природе.	Ребенок самостоятельно выполняет доступные возрасту гигиенические процедуры, соблюдает правила здорового образа жизни.
Смыслообразование	Любознательный, активный. Способный решать интеллектуальные и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту.	Интересуется новым, неизвестным в окружающем мире. Откликается на эмоции близких людей и друзей. Сопереживает персонажам сказок, рассказов. Эмоционально реагирует на окружающий его мир.
Нравственно-этическая ориентация	Эмоционально отзывчивый. Соблюдающий элементарные общепринятые нормы и правила поведения.	
КОММУНИКАТИВНЫЕ	Овладевший средствами общения и способами взаимодействия с взрослыми и сверстниками.	Адекватно использует вербальные и невербальные средства общения, владеет диалогической речью и конструктивными способами взаимодействия с детьми и взрослыми. Речь как основа творческой учебно-познавательной деятельности в условиях коллективной деятельности.
Инициативное сотрудничество		
Планирование учебного сотрудничества		
Взаимодействие		
Управление коммуникацией		
РЕГУЛЯТИВНЫЕ	Способный управлять своим поведением и планировать действия на основе первичных ценностных представлений. Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности — умением работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции.	Произвольность в поведении — основа учебно-познавательной деятельности (умение ребенка слушать и слышать, строить свою деятельность в соответствии с предлагаемыми образцами и правилами). Способность планировать свои действия для достижения конкретной цели.
Осуществление учебных действий		
Планирование		
Контроль и самоконтроль		
Коррекция		
Оценка		
ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ	Овладевший необходимыми умениями и навыками.	Устная речь как основа для дальнейшего развития устной речи и освоения детьми письменной формы речи.
Общеучебные	Любознательный, активный.	Основы словесно-логического мышления.
Знаково-символические	Способный решать интеллектуальный и личностные задачи (проблемы), адекватные возрасту. Овладевший универсальными предпосылками учебной деятельности — умением работать по правилу и по образцу, слушать взрослого и выполнять его инструкции.	Первоначальные умения написания элементов букв, цифр — основа дальнейшего обучения письменной речи. Способность самостоятельно применять усвоенные знания и способы деятельности для решения новых задач (проблем), поставленных как взрослым, так и им самим; способность преобразовывать способы решения задач (проблем).
Информационные		

Табл. 3. Планируемые результаты освоения детьми старшего дошкольного возраста основной общеобразовательной программы

Показатели	Критерии	Степень сформированности
Осознанные, прочные и действенные знания по предмету	грамотное письмо учащихся	1 2 3
	вычислительная культура детей	1 2 3
	владение терминологией предмета	1 2 3
	умение работать с картой	1 2 3
	умение находить решение задач	1 2 3
Надпредметные умения	развернутые ответы детей, умение выделять и использовать при ответах опорные слова, прозвучавшие в вопросах учителя	1 2 3
	навыки самоконтроля	1 2 3
	умение работать с учебником и на компьютере	1 2 3
	умение использовать словари и справочники, лаборат. оборудование	1 2 3
Умение делового сотрудничества	в условиях парной работы	1 2 3
	в условиях групповой работы	1 2 3
	в условиях коллективной работы	1 2 3
Устойчивый интерес учащихся к предмету	активность детей	1 2 3
	желание и умение задавать вопросы и отвечать на них	1 2 3
	самостоятельное выполнение задания без помощи учителя	1 2 3
Наличие дисциплинарных традиций	организованное начало и окончание урока	1 2 3
	подготовленность рабочих мест и классной доски	1 2 3
	внимательное отношение к ответу каждого ученика	1 2 3
	отсутствие выкриков с места	1 2 3

Табл. 4. Показатели результативности (критерии оценки) работы учителя (1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий уровень сформированности)

Результаты индивидуальных достижений обучающихся не подлежат итоговой оценке. К ним относятся: ценностные ориентации обучающегося, индивидуальные и личностные характеристики, в том числе гуманизм, патриотизм, толерантность и др. Обобщенная оценка личностных результатов учебной деятельности обучающихся может осуществляться в ходе различных мониторинговых исследований.

Итоговая оценка выпускника начальной школы формируется на основе результатов внутришкольного мониторинга образовательных достижений по всем предметам, в том числе за комплексные работы на межпредметной основе, оценок за выполнение итоговых работ по всем учебным предметам, оценки за выполнение и защиту проекта.

В Институте развития образования Кировской области разработаны показатели оценки результативности работы учителя по достижению планируемых результатов, обозначенных в стандарте (табл. 4).

Данная система оценки позволяет оценить качество работы учителя, выявить проблемные моменты

и вовремя внести коррективы в работу по формированию результатов, заявленных в стандарте, а Институту развития образования — скорректировать работу по повышению квалификации педагога по теме «Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: содержание и механизмы реализации в учебно-методических комплектах».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения // Педагогика. — 2009. — №4. — С. 18.
2. Управление введением стандартов второго поколения в образовательном учреждении / Под общ. ред. Р.Г. Чураковой. — М.: Академкнига, Учебник, 2012.



Е.В. Бачева

Уроки семейной любви

Бачева Елена Владимировна — главный редактор журнала «Родной дом», учредитель и ректор некоммерческой организации «Негосударственное образовательное учреждение «Академия родительского образования» (www.apoperm.narod.ru), г. Пермь.

В своей статье автор дает описание методики «Уроки семейной любви» и показывает конкретные примеры ее применения

Вместо вступления

Автором данной методики является Елена Владимировна Бачева, отличник народного просвещения. Она в свое время была заведующей кабинетом воспитательной работы института усовершенствования учителей, автором и учредителем первой в Пермской области частной гимназии «Via Elepaе», начальником отдела образования Орджоникидзевского района г. Перми, руководителем Пермской областной общественной организации «Родительский дом».

В настоящее время Елена Владимировна — учредитель и ректор некоммерческой организации «Негосударственное образовательное учреждение «Академия родительского образования»», главный редактор журнала «Родной дом».

Школа №140 является педагогической площадкой для апробирования идей Елены Владимировны Бачевой. Один из таких проектов — уроки семейной любви. (В методической папке Е.В. Бачевой есть и другие технологии: «Портфолио семьи», «Родовая книга», «Книга Доброты», «Карта развития семьи» и др.) У нас их любят и родители, и дети. Да и учителя в своей воспитательной работе отдают предпочтение этой технологии: она проста в использовании, включает в работу и сильных, и слабых, и детей, и взрослых. Но самое главное в уроках семейной любви — у человека начинает работать сердце, у самых заблудших просыпается совесть, практически у всех происходит переоценка ценностей. Люди начинают понимать, что главным законом в жизни семьи, класса, общества и мира в целом является Любовь. Благодаря этому количество счастливых и успешных людей день ото дня будет увеличиваться. А это и есть самый важный результат уроков семейной любви!

*О.М. Березовская,
директор школы № 140 г. Пермь,
отличник народного просвещения*

Что это такое — уроки семейной любви?

Для начала определимся, что такое уроки семейной любви. Это форма обучения родителей и детей успешно выстраивать отношения в семейном кругу, грамотно и с любовью выполнять свои социальные роли, любить друг друга, себя и тех, кто рядышком с тобой по жизни.

Почему «уроки»? Жизнь нам каждый день преподносит уроки. Иногда очень жестокие рубцы от них на сердце не заживают годами. Но самое печальное во всем этом, что многие из нас не умеют из этих уроков делать соответствующие выводы: зачастую озлобляются, уходят в себя, годами терзают родителей и близких своими вечными «почему?». И снова наступают на старые грабли.

Счастливых и успешных людей все меньше в нашем окружении. А надо-то всего ничего: в детстве, юности и даже в совсем взрослой жизни самим пройти через эти уроки.

Почему «уроки»? Потому, что любая встреча, если мы хотим достичь результата, должна иметь строго определенный план. А именно: сначала надо заинтересовать человека тем, с чем вы к нему пришли, сформировать у него потребность в данной теме, затем согласовать цель разговора. При помощи интересных приемов включить в активное обсуждение темы, выйти на планируемый результат и обязательно совместно отрефлексировать, сделать какие-то выводы для себя, для своей семьи.

Другими словами — все как на уроке, так как это образовательный процесс.

Технология организации образовательного процесса

Образовательный процесс строится на основе технологии развития интеллекта.

Урок семейной любви — это камерная форма работы, рассчитанная на 15–25 человек, не более. В основе — работа в микрогруппах по 3–4 человека, временных или постоянных.

Обучающимся предлагается вопрос, проблема, задание и дается время для ответа, решения, выполнения. Каждая микрогруппа ищет *свой* способ, *свой* путь решения, *свой* ответ на поставленную задачу. При помощи ведущего согласовывают *свои* точки зрения друг с другом.

Ведущий может добавить к обсуждению новый блок знаний по теме занятий: зачитать мнение известного и уважаемого человека, выдержки из газетной или журнальной статьи, строчки из писем, выступлений политиков, ученых и т. д.

Весь процесс общения в ходе занятия строится по формуле «*норма своя : норма другая (Nc : Nдр)*».

Обучающиеся соблюдают следующие правила работы в микрогруппе и группе:

- каждый поочередно говорит *свое* мнение, *свое* решение, *свою* точку зрения, *свою* версию;
- пропустить круг (то есть не высказываться) можно только один раз;
- договариваемся заранее: нет точек зрения правильных и неправильных, они просто есть, имеют право быть.

Слушая других, родители (дети) корректируют, дополняют свою точку зрения, свое мнение, свой вывод. Именно при таком построении занятий постоянно идет процесс развития интеллекта человека, саморекорректировка его личности.

Занятие продолжается от 30 до 45 минут, заканчивается индивидуальной и коллективной рефлексией: по кругу, в микрогруппах, письменно или вслух.

Данное занятие автором методики названо уроком семейной любви: дети и родители, члены одной семьи, учатся любить, задумываются о себе, о своей жизни, своих поступках, поэтому главное назначение таких уроков — *создать условия для того, чтобы обучающиеся осознали и осмыслили самих себя, свои отношения с окружающим миром.*

Содержанием данных уроков являются знания основ семейного счастья и уклада семейной жизни.

Учебное занятие по психолого-педагогическому просвещению родителей выстраивается по следующей опорной схеме.

1. Тема, название урока семейной любви.
2. Аудитория (только дети, мамы и дочери, папы и мамы, только отцы, папы и сыновья и т. д.).
3. Подготовительная работа. Она может быть проведена заранее (например, опрос детей по теме занятий для родителей) или уже в аудитории. И здесь основная задача подготовительной работы — сформировать потребность у данной аудитории в данной теме.
4. Цель занятия — вытекает из основного назначения уроков семейной любви.
5. Ход урока.
6. Результат (другими словами, достигнута ли цель урока).
7. Рефлексия.

В ходе подготовки и проведения занятий учитываются следующие требования к нему:

- тема занятий является актуальной;
- содержание занятий отвечает возрастным особенностям слушателей, в основе своей полезно и познавательно;
- форма проведения занятий соответствует его содержанию, месту проведения, составу участников;
- технология занятия включает каждого в его подготовку и проведение, в основе занятия — взаимодействие педагогов и слушателей «школь»;
- используется форма морального и материального поощрения участников занятий;
- наличие эмоционально яркого приема в ходе занятия;
- занятия обязательно заканчиваются индивидуальной или коллективной рефлексией;
- цель занятия достигнута, если его участники подкорректировали свою точку зрения, свое мнение по обсуждаемой проблеме.



В ходе подготовки и проведения занятий используются следующие три группы методов.

I группа — методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности: рассказ, разработка памяток, наказов, написание письма, мини-сочинения, составление графиков, схем, таблиц, использование произведений искусства (репродукций картин, стихов, песен, музыкальных произведений), упражнений, задач, практических заданий и др.

II группа — методы стимулирования и мотивации учения: создание эмоционально-нравственных переживаний, ситуаций новизны и неожиданности, активности; познавательные игры, театрализация и драматизация; дискуссии, анализ жизненных ситуаций, создание ситуации успеха; требования, поощрение, самозадания.

III группа — методы контроля и самоконтроля в обучении: их основное назначение в получении информации преподавателями и слушателями «Школы» о результативности процесса обучения: индивидуальная и коллективная рефлексия при помощи методики незаконченного предложения:

- После этого занятия я...
- Я думаю, что...
- Хорошо, что это...
- Чтобы быть хорошим родителем...
- Нашу семью можно назвать счастливой, так как... и т. д., а также используются следующие методы рефлексии:
 - *наказ* самому себе, друзьям, родителям, учителям, сыну...
 - *письмо* самому себе, другу, сказочному герою, родителям, детям, в свое будущее, к любимому, к детям из детдома, брошенным старикам и т. д.;
 - *заповеди, правила, кодексы;*
 - *сочинения-размышления* и др.

По окончании учебного цикла может использоваться самооценка, самопрезентация слушателей школы семейной любви.

В работе школы используются следующие организационные формы: занятие, экскурсия, семинар, практикум, тренинг, конкурс, фестиваль, диспут, праздник, тематический вечер, вечер вопросов и ответов, турниры, аукцион выставка, круглый стол, конференция, гостиная и др.

Тематика уроков семейной любви

Два мира, две половинки одного счастья

- Азбука мужской и женской психологии.
- Девочка, девушка, женщина — ее тайны и ее достоинства.
- Мальчик, юноша, мужчина — такой, как есть.
- Как стать мечтой?
- Как вырастить свою любовь?
- Мы выбираем, нас выбирают.
- Искусство — строить мосты между двумя мирами.

Семья и ее законы

- Зачем человеку семья?
- Счастливая семья. Какая она?
- Социальные роли и полномочия членов семьи.
- Как вести домашнее хозяйство?
- Какая я жена и мама?
- Какой я муж и отец?
- Родительский дом — начало начал.
- Семейные традиции — основа уклада семьи.
- Наша семья сегодня и завтра.
- Читаем и комментируем Семейный кодекс РФ.
- Почему муж уходит из дома?

Искусство быть хорошим ребенком

- Какие мы дети?
- Легко ли быть родителем?
- Загляни маме в глаза.
- Почему люди ссорятся?
- Хорошо ли со мной людям?
- Кому со мною рядом одиноко?
- Почему меня не понимают родители?
- Бабушки в нашей судьбе.
- Любовь в нашей семье.
- Наши права и права родителей.

Как пользоваться схемой урока

Представленная схема уроков семейной любви работает и на детскую аудиторию с 1-го по 11-й класс, и на родительскую.

«А как же возрастные особенности?» — вправе возмутиться грамотный читатель.

Все дело в технологии!

Именно в ней! Да еще в том, что и те, и другие разговор ведут о вечных ценностях. Практика показывает, что малыши порой бывают мудрее, чем их мамы и папы. *Главное — соблюдать технологию.*

Схему можно использовать целиком, частично или полностью от нее отказаться и сделать что-то свое. *Но не забудьте, пожалуйста, о технологии.*

Практически к каждому уроку семейной любви подобран рабочий материал. Его можно использовать как раздаточный и как дополнительный к самому ходу урока. Только помните, что сначала должна быть норма, точка зрения, взгляд, мнение участника разговора и только потом то, что вы приготовили дополнительно. *Это основа технологии.*

И еще. Схема урока семейной любви — это опорная схема, это основа для вашего творчества. Не пропустите ни одного материала о вечных ценностях человечества, а именно: читаете журнал для женщин, перелистываете подшивку старых газет, открываете очередной листок в календаре — везде ищите подсказку, помощь, совет, создавая свой урок семейной любви.

Используйте технологию развития интеллекта. И тогда уже точно доброты и любви в мире прибавится,

ведь у детей и их родителей во время урока работает душа, светлеют их глаза, чище становится сердце. Задумываясь над собой, над своей жизнью, они думают и о своих родных. Они приобщаются к вечным человеческим ценностям.

УРОКИ СЕМЕЙНОЙ ЛЮБВИ (ИЗ КНИГИ Е.В. БАЧЕВОЙ «УРОКИ СЕМЕЙНОЙ ЛЮБВИ»)

Тема «Любовь в нашем доме»

Аудитория. Дети с 1-го по 11-й класс, родители учащихся с 1-го по 11-й класс.

Подготовительная работа. Зачитать участникам разговора страничку «Что такое любовь?» из школьной газеты «Планета “Школа”» (см. рабочий материал к уроку):

- о какой любви говорят дети? (Любви мужчины и женщины.)
- о любви к кому и к чему мы будем говорить сегодня?

Участники урока дают варианты своих ответов, а ведущий одновременно рисует «солнышко любви» на доске.

Цель. Осознать значение любви в нашем доме.

Ход урока.

1. Блиц-опрос аудитории:
 - в вашем доме есть любовь? («Да», «нет», «не знаю».)
 2. Каждая микрогруппа выбирает из «солнышка любви» свою любовь, обсуждает, а затем готовит выступление по следующему плану:
 - что такое любовь? (Любовь к животным, любовь к маме и папе...)
 - в чем и как это выражается?
 - что это дает тому, кого мы любим? Зачем ему наша любовь?
 - что это дает нам?
 3. Выступление докладчиков от микрогрупп.
 4. Заполнение таблицы «Найди отличия» (табл. 1) (самостоятельная работа в микрогруппах). Как вариант данного задания: детям можно предложить выполнить рисунки.
 5. Ведущий разговора поочередно предлагает назвать отличия дома, где есть любовь. Затем то же самое просит сделать с домом, где нет любви.
 6. Вопросы по кругу:
 - в каком доме вы хотели бы жить? Почему?
 7. Работа в микрогруппах 3–4 минуты, затем обсуждение в группе:
 - что надо сделать нам самим, чтобы любви в нашем доме прибавилось?
- Результат.** Вспомните цель урока. Зачем нужна любовь в нашем доме?
- Рефлексия.** Закончите фразу «Любовь в нашем доме — это...».

Дополнительный рабочий материал к уроку

1. Говорят дети. Газета «Планета “Школа”»

Что такое любовь?

Витя, 7 лет: «Любовь — это когда у мамы и папы есть сын».

Александра, 7 лет: «Любовь — это когда человек не спит и не ест, а думает только об одном (или об одной)».

Катя, 7 лет: «Любовь — это вечные ссоры».

Маша, 6 лет: «Любовь — это когда люди целуются».

Андрей, 5 лет: «Любовь — это когда мама любит тебя больше жаркого лета, больше холодной зимы, корон и тронов, больше работы, больше еды и дня рождения, и больше жизни!»

Артем, 5 лет: «Любовь — это когда ласково говоришь мамочке: “Я люблю тебя крепко!” Или когда человек увидит другого человека — и у них появляются тепло и радость».

Аня, 4 года: «Любовь — это радость».

Что случится, если на свете исчезнет любовь?

Оля, 5 лет: «У всех людей совершенно испортится настроение».

Марина, 4 года: «Всем станет очень плохо».

Зачем нужна любовь?

Лена, 5 лет: «Чтобы чувствовать себя кому-то нужным».

Марина, 4 года: «Любовь нужна для того, чтобы люди становились добрее и чтобы было веселее жить!»

Кристина, 5 лет: «Любовь нужна, чтобы люди были счастливы».

2. Джон Темплтон. «Всемирные законы жизни»

«Любовь подобно солнцу. Она поддерживает саму себя. Ей не нужны ни благодарности, ни награды: она свободно дарит свою мощную целительную энергию. Любовь вездесуща, хотя иногда кажется невидимой. Даже когда она скрыта за тучами человеческих эмоций, она все равно здесь. Как остается здесь скрытое за облачной пеленой солнце. Наша жизнь питается энергией любви. Поскольку любовь сама себя питает и сама творит собственную энергию, нам нет нужды искать ее вовне. Она лежит глубоко в центре нашего существа.

Когда мы высвобождаем энергию нашей любви, начинается цепная реакция, подобная термоядерной реакции солнца, когда водород превращается в гелий. Энергия любви течет внутри нас, изменяя и растя нас.

Дом, где есть любовь	Дом, где нет любви

Табл. 1



Любовь может открыть сердца, которые замкнула горечь, любовь властно заменить горечь смирением и радостью. Ненависть перестает разъедать наше сердце, апатия заменяется вниманием и состраданием. В нашей жизни начинаются перемены, как только мы начинаем любить себя и видеть любовь в себе.

Энергия любви — целительный бальзам. Как солнце, она не делает различия между добрыми и злыми. Любовь просто есть. Она не говорит: «Я буду любить этого человека, потому что взамен смогу получить знатность и богатство». Когда мы позволяем любви находить выражение через нас, как нашему естественному состоянию, она автоматически изливается на все, что нас окружает. Подобно тому, как фотосинтез — это процесс, с помощью которого солнце и растения совместно производят пищу, в нас происходят перемены, и любовь преобразует нашу жизнь. Любовь становится пищей для нас самих и для окружающих. Когда мы даем энергии любви наполнить нас, то не менее важно позволить этой энергии изливаться наружу.

Как только внутри вспыхнет искра и начнет пылать огонь, мы не можем не передать его другим. Некоторые люди не приблизятся к нам настолько близко, чтобы ощутить тепло нашей любви, другие будут нежиться в лучах нашей доброты. И поскольку мы сами станем любовью, нам будет не важно, получаем ли мы благодарность и признание. Подобно несгорающему солнцу, любовь отдает себя, не уменьшаясь. Как сказала Айрис Мердок, «научиться любви можно только любя». Это верно! Чем больше мы проявляем любви, тем светлее становится наша жизнь. Мы можем сиять, как солнце, и излучать любовь ко всем людям, без исключения!»

3. Великие о любви

«Любовь выше всех законов, выше человеческих эмоций: она — истина, пламя, чистая стихия, основная идея всего мира морали».

Мадам де Сталь

«Любовь — это жизнетворная сущность, которая пронизывает и наполняет все от самого центра до самых дальних кругов мысли и поступка. Любовь — это талисман человеческого благосостояния и горестей, заветный ключ к любой душе».

Элизабет Кэди Стентон

(речь на X национальной конвенции по правам женщин)

«Я верю, что любовь — это величайшая сила мира, что она одна может победить ненависть. Благодаря ей правда побеждает силу».

Джон Д. Рокфеллер-мл.

«Любовь не обязана быть безупречной. Даже с недостатками, она все равно остается самым лучшим из всего существующего, по той простой причине, что она самая распространенная и постоянная истина всего: жизни, закона и порядка. Любовь — это то, что объединяет и скрепляет все на свете, что позволяет всем и вся идти вперед во времени и быть самим собой, удивительным или самым обыкновенным».

Уильям Сароян

«Лучше любить, чем быть любимым».

Франциск Ассизский

4. Из дневника Государыни Императрицы Александры Федоровны Романовой

«Великое искусство жить вместе, любя друг друга нежно. Это должно начинаться с самих родителей. Каждый дом похож на своих создателей. Утонченная натура делает и дом утонченным, грубый человек и дом сделает грубым.

В каждом доме бывают свои испытания, но в истинном доме царит мир, который не нарушить земным бурям. Дом — это место тепла и нежности.

Говорить о доме надо с любовью.

В таком доме могут воспитываться только красота и мягкость характера. Одним из несчастий нашего времени является то, что тихие семейные вечера вытесняются делами, развлечениями, вращением в обществе».

5. Толейна Аума. «Кулинария счастья или физика любви»

«Мы приходим на Землю, чтобы научиться любить. Рождаемся по любви, живем в чарах, поисках, страданиях, муках, горестях или в счастье любви; оставляем любовь в своих детях, деяниях, чувствах, мыслях, словах. И... Уходим.

Любовь нам дается, чтобы преобразовать себя, изжить свой эгоизм, научиться жертвовать собой и понимать другого человека.

Все войны, падения империй, смены цивилизаций, все несчастия человечества произошли и происходят из-за неспособности Любить.

Вы достойны любви.

И ваши дети достойны настоящей любви. Мы обязаны приложить усилия, чтобы понять, изучить любовь и сделать свою жизнь и жизнь своих близких счастливой.

Вы думаете, что это от вас не зависит? Тем не менее, все в ваших руках... Раз мы уже находимся и живем на Земле, то для всего человечества будет благом, если мы будем счастливы.

Бог создал нас разными, но едиными в своих стремлениях к счастью, к любви.

И... Наступит день, когда вы почувствуете себя любимой и любимым всеми!

Так любите и будьте любимыми!»

6. Е.И. Рерих. «Живая этика, или Учение света»

«Любите! Остальное приложится. Любовь строит храмы.

Учи счастьем любви.

Чудеса бывают в жизни через любовь и устремления.

Учить и любить — явления милости Бога.

Нет любви выше любви.

Люби несчастных, жалея малых!

Любите избравших вас!

Уста мои замолкнут, когда отлетит любовь.

Спросят: где же поиски совершенства?

Отвечайте: в любви, красоте и действии.

Сущность чуда проста: любовь — чудо, красота — чудо.

Любовью зажжете свет красоты и действием явите миру спасение духа.

Дайте расти сердцу вашему и откройте глаза ваши».

Тема «Легко ли быть родителем?»

Аудитория. Дети с 1-го по 11-й класс.

Подготовительная работа. Блиц-опрос по кругу: «Легко ли быть родителем?». («Да», «нет», «не знаю».) Затем те, кто ответил «нет», пусть объяснят — почему. Кто ответил «да», также пусть объяснят — почему.

Цель урока: Осознать роль родителей в жизни человека.

Ход урока.

1. Закончить на индивидуальном листочке фразу «Родители для меня...».

2. Учитель собирает, смешивает и зачитывает все листочки.

3. В микрогруппе, а затем всем классом обсудить, что означают фразы: «Ему повезло с родителями», «Ей не повезло с родителями».

(Вывод учителя: родители бывают разные.)

4. Обсудить в микрогруппе, а затем всем классом вместе:

- нужны ли детям родители и зачем?
- зависит ли от родителей, какими людьми вырастут их дети?

5. Обсудить в микрогруппе, а затем всем классом вместе права и обязанности родителей. Для этого необходимо разделить лист бумаги пополам, слева написать «Права родителей», справа — «Обязанности родителей».

После того как микрогруппы заполнят листочек, учитель предлагает МГ обговорить поочередно права родителей, затем их обязанности.

6. Индивидуальная работа на листочках:

- закончите фразу «Когда я буду родителем, я...».

Зачитать все мнения.

Вывод учителя. Хорошими родителями быть не просто, зато плохими — очень легко. И самое главное — от них действительно зависит, какими людьми вырастут их дети. Хотя и от самих мальчиков и девочек зависит многое.

Но в том и в другом случае дети остаются любящими детьми, умеют прощать, умеют заботиться о своих мамах и папах, быть внимательными в их радости и беде.

Рефлексия. Сейчас мы напишем добрые письма к нашим родителям (вариант — подготовим в течение недели конверт добрых слов).

Примечание. Рабочие листочки детей с заданиями 1, 3, 4, 5, 6 — сохранить для урока семейной любви для родителей. Письма сложить в конверт и вручить на уроке родителям. Конверт добрых слов формируют в течение недели и тоже вручают на уроке для родителей.

Дополнительный рабочий материал к уроку

1. Из книги «Цветник духовный» (год издания 1909):

«Капля воды на гладкой поверхности идет туда, куда поведешь ее пальцем, так и юное, нежное дитя можно направить и в ту, и в другую (в хорошую и дурную) сторону и увлечь куда угодно».

«Юного отпрыска можно уподобить доске, приготовленной для изображения картины, что живописец изобразит — худое или доброе, светлое или грешное, ангела или беса, то и останется на ней. Так и дитя: какое родители дадут ему первоначальное воспитание, к каким нравам: благоугодным или богоненавистным, ангельским или бесовским приучат его, таким оно и будет жить».

«Сосуд не теряет своего запаха, дурного или хорошего, которым он прежде напитался: таково и воспитание детей! Поэтому необходимо с детства приучать их к добродетели».

Родители не только за свои грехи будут наказаны, но и за детей своих, если не воспитывают их в благочестии».

«Если дети худо живут, то это должно приносить тебе более скорби, нежели сколько приносит тебе смерть их».

«Благочестивые дети — наибольшее утешение для благочестивых родителей, наилучшее украшение живых родителей — наилучший памятник умершим родителям».

Тема «Какие мы родители?»

Аудитория. Родители учащихся с 1-го по 11 класс.

Подготовительная работа. Блиц-опрос по кругу: «Легко ли быть родителем?». («Да», «нет», «не знаю».)

Затем те, кто ответили «нет», отвечают на вопрос «почему?». После них на этот же вопрос отвечают те, кто в ходе опроса сказал «да».

Цель урока. Осознать свою родительскую роль в судьбе ребенка.

Ход урока.

1. Работа в микрогруппах, затем в группе:
 - зачем ребенку нужны родители?
2. Зачитать точку зрения детей «Родители для меня.....» и их листочки «Зачем ребенку родители».
3. Обсуждение в микрогруппах и затем в группе, что значат фразы: «Ему повезло с родителями», «Ей не повезло с родителями».
4. Зачитать мнение детей по данному заданию.



5. Работа на индивидуальных листочках. Размышление наедине с самим собой на тему «Какой я родитель?».

6. Собрать листочки, дать родителям новое задание для работы в микрогруппах: разделить лист пополам, в левой колонке сделать заголовок «Права родителей», в правой — «Обязанности родителей».

7. Пока они выполняют это задание, ознакомьтесь с содержанием листочков «Какой я родитель?». Обговорить вначале вопрос прав родителей и добавить точку зрения детей. Затем — обязанности родителей по этой же схеме.

8. Зачитать *все* листочки «Какой я родитель?».

9. Зачитать листочки детей «Когда я буду родителем...».

Результат. Вспомнить цель урока и по кругу закончить предложение «Родители для ребенка...».

Вывод учителя. Существует точка зрения, что хорошим родителем быть нелегко, зато плохим очень просто. Но те и другие влияют на судьбу своего ребенка.

Вручить письма детей (конверты добрых слов). Дать время для ознакомления.

Рефлексия по кругу. «После этого разговора я ...».

Дополнительный рабочий материал к уроку

1. Из дневника Государыни Императрицы Александры Федоровны Романовой

«Родители должны быть такими, какими они хотят видеть своих детей, — не на словах, а на деле они должны учить своих детей примером своей жизни.

Нет ничего сильнее того чувства, которое приходит к нам, когда мы держим на руках своих детей. Их беспомощность затрагивает в наших сердцах благородные струны. Для нас их невинность — очищающая сила. Когда в доме новорожденный, брак как бы рождается заново. Ребенок сближает семейную пару так, как никогда прежде. В сердцах оживают молчавшие до этого струны. Перед молодыми родителями встают новые цели, появляются новые желания. Жизнь приобретает сразу новый и более глубокий смысл.

На их руки возложена святая ноша, бессмертная жизнь, которую им надо сохранить, и это вселяет в родителей чувство ответственности, заставляет их задуматься. «Я» больше не центр мироздания. У них есть цель, для которой надо жить, цель достаточно великая, чтобы заполнить всю их жизнь.

Великое дело — взять на себя ответственность за эти нежные юные жизни, которые могут обогатить мир красотой, радостью, силой, но которые так же легко могут погибнуть; великое дело — пестовать их, формировать их характер, вот о чем нужно думать, когда устраиваешь свой дом. Это должен быть дом, в котором дети будут расти для истинной и благородной жизни, для Бога.

Никакие сокровища мира не могут заменить человеку потерю ни с чем не сравнимых сокровищ — его

родных детей. Что-то Бог дает часто, а что-то только один раз. Проходят и снова возвращаются времена года, расцветают новые цветы, но никогда не приходит дважды юность. Только один раз дается детство со всеми его возможностями. То, что вы можете сделать, чтобы украсить его, делайте быстро».

2. Определите стиль своих взаимоотношений с детьми по методике Р.В. Овчаровой

Прочитайте и отметьте те фразы, которые вы часто употребляете во взаимоотношениях с детьми:

1. Ну что за друзья у тебя? (0)
2. Сколько раз тебе повторять! (0)
3. Посоветуй мне, пожалуйста. (1)
4. Не знаю, что бы я без тебя делала. (1)
5. И в кого ты такой уродился?! (0)
6. Какие у тебя замечательные друзья! (1)
7. Ну на кого ты похож (а)?! (0)
8. Я в твоё время... (0)
9. Ты моя опора и помощник (ица). (1)
10. О чём ты только думаешь?! (0)
11. Какой (ая) ты у меня умница! (1)
12. А как ты считаешь, сынок (доченька)? (1)
13. У всех дети как дети, а ты...(0)
14. Какой ты у меня сообразительный! (1)

Обработка результатов. Теперь подсчитайте общее количество баллов и дайте ответ самому себе.

Чем больше баллов вы набрали, тем больше взаимопонимания у вас с ребенком. Скорее всего, он видит в вас друга, нежели контролера.

3. Меморандум «Школы родительской любви».

- *Принимая во внимание*, что хороший родитель — это тот, кто любит ребенка безусловной любовью, принимает его таким, какой он есть, уважает его права и создает условия для его развития;
- *принимая во внимание*, что в наше время не каждый родитель является таковым;
- *принимая во внимание*, что любовь ребенка к родителям обязывает нас быть таковыми, любящие мамы и настоящие отцы постановляют нижеследующее:

- 1) знать права ребенка и доверять ему;
- 2) гордиться успехами детей;
- 3) уважать мнение ребенка, его интересы;
- 4) заботиться о здоровье и будущем своего ребенка.

Для этого:

- 1) постоянно работать над собой;
- 2) учиться самому и помогать другим.
- 3) настойчиво способствовать миру в семье и гармонии в своей душе;
- 4) вырастить из ребенка достойного человека.

Об этом следует всегда помнить тем, кому оказана честь нашими детьми быть любимыми родителями, отличниками детства.

Рабочий материал к уроку

1. Правила семейного уклада (авторы и разработчики Е.В. Бачева и Л.Е. Ивкина)

- Каждая семья имеет свой уклад (порядок организации жизни семьи), который определяется главой семьи, совместными решениями мужа и жены или взрослыми и детьми.
- Отношения между членами семьи строятся на основе уважения, доверия, взаимопомощи, персональной и коллективной ответственности за качество домашней жизни.
- Члены семьи по мере необходимости согласовывают отношение к жизни, к отдельным событиям, а также понимание общечеловеческих ценностей: доброта, порядочность, образованность, семья, Родина, гражданин и др.
- Взрослые учатся сами и учат детей умению договариваться, любить, быть благодарными, прощать и просить прощения.
- Взрослые и дети изучают историю своего рода, создают и берегут семейные традиции, дорожат своей фамилией, умеют защищать честь семьи.
- Родители создают детям условия для качественного образования, здорового образа жизни, содержательного досуга.
- У каждого члена семьи согласно его возрасту, состоянию его здоровья, занятости трудовой деятельностью имеются свои обязанности по ведению домашнего хозяйства.
- Для улучшения качества домашней жизни члены семьи регулярно определяют плюсы и минусы своей семейной жизни, совместно принимают решения по ее улучшению.
- Родители воспитывают детей как родителей своих внуков: учат сына быть мужчиной, мужем, отцом, дочь — женщиной, женой и матерью.
- Дети почитают своих родителей, помогают младшим, несут ответственность за результаты учебного труда, за выполнение своих обязанностей по ведению домашнего хозяйства.
- Добропорядочная семья имеет свои законы по организации счастливой семейной жизни, собственное представление о родном доме, о роли отца и матери в жизни человека.
- Грамотно выстроенный семейный уклад является гарантией счастливой семейной жизни, залогом успешности взрослых и детей в социуме и служит основой семейных отношений в последующих поколениях рода семьи.

Тема «Быть здоровым — быть счастливым»

Аудитория. Учащиеся с 1-го по 11-й класс.

Подготовительная работа. Присутствующих разделить на микрогруппы по 3–4 человека. Разговор начните с вопроса «Кто в этом учебном году болел?». Поднимите руки. «А кто не болел?» Поднимите руки. — Скажите, какая получилась арифметика. Пусть по желанию ответят на вопрос «Почему одни дети болеют, а другие нет?». И выходите на цель встречи.

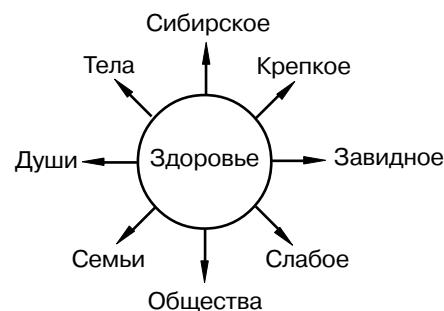


Рис. 1

Цель. Определить условия, при которых человек будет здоров.

Ход урока.

1. Нарисуйте на классной доске «детское солнышко» здоровья (рис. 1) и вместе с присутствующими «определите» его лучики.

2* (данное задание для старших классов и для родителей). Раздайте по микрогруппам дополнительный материал к уроку. Дайте ознакомиться с текстом, а затем задайте вопрос: «О каком здоровье говорят ученые?».

3. Согласуйте в микрогруппе, а затем в группе дайте определение понятию «здоровье».

Подсказка для педагога. Залог успешной жизни; общечеловеческая ценность; то, что не купишь; состояние организма; мечта больного человека; необходимое условие в любой жизнедеятельности человека и т. д.

4. Вопросы по кругу:

- что значит быть здоровым?
- зачем надо быть здоровым?

5. По кругу закончить предложение «Когда я болею...».

6. По микрогруппам, а затем в группе составьте словесные портреты здорового и больного человека.

7. Заполните таблицу (табл. 2).

Подсказка для педагога. Друзья здоровья: правильное питание, полноценный сон, зарядка, одежда соответственно погоде и месту, интересная работа, добрые отношения с людьми, здоровый досуг, добрые слова и мысли, двигательный режим, правила личной гигиены, закаливающие процедуры и т. д. Враги здоровья — идите обратным путем от «друзей»: стресс, наркотики, алкоголь, курение.... Сам человек.

Друзья здоровья	Враги здоровья

Табл. 2



8. Вопросы по кругу:
— вы предпочитаете быть здоровым или больным? Почему?
— как вы понимаете тему нашего урока «Быть здоровым — быть счастливым»?

9. Работа в микрогруппе, а затем в группе:

Для того чтобы быть здоровым, что надо сделать:

- а) самому человеку, б) его родителям, в) учителям?

Результат. Цель достигнута.

Рефлексия.

I вариант. Закончите предложение «Если я хочу быть здоровым, то я...».

II вариант. Индивидуальная программа-минимум «Хочу быть здоровым».

Дополнительный рабочий материал к уроку

1. Из образовательной программы ПОИПКРО «Формирование здорового образа жизни и профилактика социальных заболеваний»

«Здоровье — это неотъемлемое условие в любой области жизнедеятельности человека — материальной и духовной. Ценностное отношение к здоровью (не гипертрофированное, не как самоцель) предполагает ответственность человека за свое здоровье, свои поступки, за здоровье своих близких, за сохранение жизни на земле. Здоровье ради здоровья не нужно, оно обеспечивает долгую жизнь с высоким уровнем душевного комфорта».

2. Компоненты здоровья

Духовно-нравственное здоровье — это, прежде всего, сила духа человека и иерархия его жизненных ценностей, на основе которой формируется индивидуальная программа жизнедеятельности.

Психическое здоровье — определяется местом здоровья и духовных ценностей в системе жизненных ценностей, способностью осознать себя личностью, адекватной своему биологическому возрасту и полу, сформированностью умений самоанализа, самопознания, самоконтроля, самовоспитания, планирования и прогнозирования, постановки целей, уровнем самоуважения. Стремление человека к развитию, к удовлетворению более высоких потребностей рассматривается как признак психического здоровья. Термин «психическое здоровье» обозначает состояние душевного благополучия, характеризующееся отсутствием болезненных психических проявлений и обеспечивающее адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения, деятельности.

Интеллектуальное здоровье отражает способность человека мыслить, принимать адекватные решения, уметь выделять главное, находить недостающую информацию. Скорость принятия решений, их правильность, объем, уровень влияют на эффективность жизни человека, на его социальную значимость. Интеллектуальное здоровье проявляется в способности мыслить позитивно и оперативно.

Эмоциональное здоровье — это эмоциональная устойчивость, способность противостоять стрессам, адекватно оценивать эмоции окружающих, проявлять свои эмоции и управлять ими. Эмоциональная составляющая здоровья оказывает влияние на все остальные его компоненты. Негативное эмоциональное состояние (стрессы, дистрессы) обуславливают многие соматические заболевания (болезни тела).

Социальное здоровье выражается, прежде всего, в умении адаптироваться к жизни в социуме, обладать социально-ролевой саморегуляцией: на улице — пешеход, в классе — учитель, в кабинете директора — подчиненный, в семье — мать и жена. Отождествление себя с одной из социальных ролей, например, учителя, и перенос свойственного данной социальной роли стиля поведения в отношении с друзьями, в семью может привести к межличностным конфликтам, к стрессу и, как следствие, к соматическим заболеваниям либо самого человека, либо его близких. Социальное здоровье человека определяется и его социальной активностью, профессиональными достижениями, высокой коммуникативностью, широким кругом общения, наличием взаимопонимания, социально-психологической поддержки.

Социальный компонент связан с нравственным воспитанием человека.

Репродуктивное здоровье — это способность к плодотворению рода, к рождению здоровых детей.

Физическое здоровье — естественное состояние организма, когда все показатели деятельности органов и систем соответствуют возрастному-половой норме, являющееся выражением его совершенной саморегуляции, гармоничного взаимодействия всех органов и систем и динамическим равновесием с окружающей средой.

Самое распространенное определение здоровья: «Здоровье — это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезни и физических дефектов».

3. Результаты международных и отечественных исследований факторов риска социально значимых заболеваний и факторов защиты от них

К личностным факторам риска принято относить:

- любопытство,
- стремление экспериментировать.
- склонность к расслаблению,
- поиск собственного я,
- подражание значимым людям,
- пример родителей,
- недовольство собственной ситуацией (одиночество, страх, неуверенность в себе, чувство неуверенности),
- напряженная ситуация в семье,
- слишком строгое или вседозволяющее воспитание,
- нормы и давление группы,
- несформированность коммуникативных навыков,
- неумение решать проблемы,
- реакция протеста.

Личностными факторами, препятствующими употреблению наркотиков, являются следующие:

- чувство собственного достоинства,
- видение жизненной перспективы,
- наличие интересов,
- высокий самоконтроль.
- система ценностей, совпадающая с социальными ценностями,
- способность вести себя в группе в соответствии со своими ценностями,
- адекватная самооценка,
- способность к конструктивному поведению в условиях конфликта,
- здоровое развитое чувство юмора,
- доверительные отношения с родителями,
- умение выходить из стрессовых ситуаций,
- убежденность в собственной эффективности,
- вовлеченность в жизнь класса, школы.

Тема «Прошу прощения у Вас»

Аудитория. Учащиеся с 5-го по 11-й класс, родители учащихся с 1-го по 11-й класс.

Подготовительная работа.

Слово педагога: «Наша жизнь состоит из радости и печали. Но чего больше будет в жизни человека — решает только он сам. Зная законы духовно-нравственной жизни, человек может быть по-настоящему счастлив. И сегодня мы будем говорить об одном из этих законов — о законе прощения».

Блиц-опрос аудитории:

- есть ли у вас обиды, которые вы до сих пор не смогли простить тому, кто вас обидел? («Да», «нет», «не знаю».)
- как вы считаете, надо ли прощать обидчика? («Да», «нет», «не знаю».)

Слово педагога: «Все мы несовершенны в этом мире, и вольно или невольно, но обижаем друг друга. Годы копили обиды на себя, на родных и близких, на правительство своей и чужой страны, на погоду и свой организм. Радость уходит из нашей жизни, и мы становимся ворчливыми, злыми, вечно недовольными стариками уже в двадцать лет! И запускаем программу на самоуничтожение человечества. И все оттого, что не знаем, не ведаем, как работает духовный закон — закон Прощения».

Цель урока. Ответить самим себе на вопрос «Как и зачем надо соблюдать закон духовной жизни человека — закон Прощения?».

Ход урока.

1. Работа в микрогруппах, затем в группе: что означают выражения «прошу прощения» и «прощаю вас»?

2. Педагог читает стихотворение Бориса Пастернака. Как вы понимаете последнюю строчку: «Учись прощать, чтоб ты прощен был сам»?

3. Работа в микрогруппах по опорной схеме: а) что может обидеть человека? б) какими могут быть последствия для того, кого обидели, и для того, кто обидел?

4. Беседа в группе по данной опорной схеме.

5. Знакомство с информацией о законе прощения.

«Когда мы позволяем себе испытывать гнев, осуждение или жажду мести к другому человеку, мы создаем или усиливаем спираль негативной энергии. И мы поистине наносим себе больший вред, чем может нам нанести кто-либо другой, так как Вселенная — это зеркало, отражающее все, что мы посылаем. И она вернет нам все наши отрицательные чувства».

Необходимо понять, что когда другие люди вредят мне, они будут пожинать то, что посеяли. Не надо им мстить, так как я тем самым создаю отрицательные последствия для самого себя. И я еще создаю цепь отрицательных энергий, связывающих меня с человеком, который мне навредил.

Когда я прощаю этих людей, я освобождаю себя от этой цепи.

И врагов надо прощать, чтобы они не имели никакой власти надо мной. Желая отомстить, я приношу вред самому себе и даю моим врагам власть над собой».

Какие открытия вы для себя сделали, ознакомившись с данным текстом?

6. Вопрос к аудитории: «Все ли можно простить?» (это дело совести каждого человека).

7. Вопрос по кругу: «Зачем надо прощать и прощать прощения?».

8. Результат. Достигнута ли цель (напомните ее аудитории)?

9. Рефлексия. Письмо к родителям (письмо к детям).

Учись прощать. Молись за обижающих,
Зло побеждай лучом добра.
Иди без колебаний в стан прощающих,
Пока горит голгофская звезда.

Учись прощать, когда душа обижена,
И сердце, словно чаша горьких слез,
И кажется, что доброта вся выжжена,
Ты вспомни, как прощал Христос.

Учись прощать, прощать не только словом,
Но всей душой, всей сущностью своей.
Прощение рождается любовью
В борении молитвенных ночей.

Учись прощать. В прощенье радость скрыта,
Великодушье лечит, как бальзам.
Кровь на кресте за всех пролита.
Учись прощать, чтоб ты прощен был сам.

Б. Пастернак

ДИСКУССИЯ



Е.О. Пятаков

Когда о «толерантности» нужно забыть... или психолог в роли инструктора по самообороне

Пятаков Евгений Олегович — в недавнем прошлом — педагог-психолог с опытом работы в различных воспитательных, образовательных и досуговых детских учреждениях. В настоящее время работает редактором научно-методических журналов «Школьные технологии» и «Вестник практической психологии образования». Постоянный автор журналов «Школьный психолог», «Народное образование», «Социальная педагогика» и др. Творческое кредо — поменьше абстрактных теорий и умозрительных рассуждений, побольше практики и здравого смысла.

*Не обижай слабого,
Вдруг он окажется сильнее тебя...
(из передачи «Времечко»)*

Основываясь на собственном практическом опыте, автор описывает основные принципы и приемы работы со школьниками, ставшими жертвами травли со стороны сверстников.

Введение

Чтобы не терять времени на долгие вводные, начну с ключевого вопроса, обращенного к коллегам-психологам: что вы будете делать, если к вам в кабинет придет обычный школьник и начнет жаловаться, что его обижают в классе? Говоря научным языком, что вы предпримете, столкнувшись на практике с так называемой проблемой буллинга — одной из самых актуальных в наше время?

Предвижу, что ответы будут самые разные: кто-то попытается вести общие умные беседы о необходимости достойной встречи жизненных испытаний, кто-то попробует провести диагностику, затем пригласить на разговор обидчиков, учителей, родителей всех вовлеченных сторон, организовать групповую дискуссию, тренинг толерантности... Однако вряд ли кто-то обратится за советом к трудам педагогов и психологов-классиков и их авторитетных последователей. Как ни печально это признавать, нужных ответов — конкретных, эффективных, быстрых в использовании, содержащих свой внутренний четкий алгоритм, — у них практически нет. Есть отдельные яркие эпизоды из практики. Но на них, как правило, невозможно ориентироваться. Хотя бы потому, что это сегодня весьма чревато. В том числе — с уголовно-правовой точки зрения.

Не станете же вы, подобно еще довольно молодому доведенному до отчаяния Антону Семеновичу Макаренко, бросаться, размахивая стулом, на вконец обнаглевшего воспитанника. Напомним, что этот подросток регулярно и со вкусом избивал двух «жидков» — новеньких колонистов. А ведь именно после этого поступка Макаренко проблема, грозившая обернуться полной педагогической катастрофой, была решена.

И вспоминается невольно жестокий, но справедливый упрек, высказанный некогда в адрес Януша Корчака — одного из величайших педагогов-гуманистов XX века. Упрек был таков: «Януш Корчак сделал все, чтобы облегчить участь своим подопечным-

сиротам, защитить их от жестокости и несправедливости жизни. Но не научил их одному: **бороться с жестокостью и несправедливостью жизни...**»

В свете вышесказанного можно обозначить основную цель статьи: она представляет собой попытку частичного устранения того теоретического и практического пробела, который, на мой взгляд, существует в рассмотрении проблемы школьного буллинга сегодня. И пробел этот весьма существенен.

Косвенным доказательством этого является тот факт, что значительная часть предложенной ниже информации уже публиковалась в известных психолого-педагогических изданиях. И в одном из них получила высшую оценку экспертов, при том что экспертами были педагоги-практики в лице директоров школ, заведующей по воспитательной работе и учителей.

В основу данной версии статьи, серьезно дополненной и конкретизированной, были положены следующие блоки.

1) *Альтернативный теоретический опыт*, полученный в результате изучения трудов некоторых известных людей, многих из которых не любят вспоминать приверженцы гуманистической психологии и педагогики. Чем сильно себя обедняют. Среди этих людей есть как здравствующие, так и почившие не один век назад: Николо Макиавелли (книга «Государь»), Гюстав Лебон (книга «Психология толпы»), Конрад Лоренц (книга «Агрессия»), Александр Гуров (книга «Красная мафия»), Юрий Антонян (книга «Психология убийства»), Михаил Литвак (книга «Психологический вампиризм»), Александр Шлахер (книга «Человек-оружие»), Игорь Губерман (книга «Прогулки вокруг барака») и т. д.

2) *Собственный разнообразный практический опыт работы автора с подростками.*

3) *Воспоминания автора о собственной юности и тех практических находках, которые позволили ему не раз предотвращать в отношении себя акты насилия со стороны «заинтересованных лиц». Хотя и не всегда, чему причиной была незрелость и бессистемность данного опыта.*

Начнем с теоретических основ: важной составляющей проблемы буллинга, о которой очень часто забывают, является проблема так называемого «виктимного» поведения самих жертв буллинга.

Виктимной (термин пришел из криминологии) чаще всего называется такая форма поведения, которая с высокой степенью вероятности вызывает у окружающих негативное отношение к данному человеку и пробуждает хищническое желание унизить его, подавить, поиздеваться, повысив таким образом собственную самооценку и статус в глазах окружающих.

Особенно быстро обращают свой взор на «виктимов» те индивиды, которые изначально настроены на поиск постоянной жертвы. А в подростковой среде, с ее тя-



Рис. 1

гой к завоеванию лидерских позиций, самоутверждению и проверкой «на прочность» всего и вся, процентная доля таких «охотников-буллеров» резко возрастает по сравнению с другими возрастными группами.

Виктимное поведение имеет ряд типичных внешних признаков, хорошо заметных окружающим и позволяющих потенциальному буллеру быстро вычислять в толпе свою жертву, а уж в классе — тем более (особые позы, жесты, мимика, пантомимика, взгляд, тембр голоса, другие характерные признаки поведения, хорошо известные любому психологу).

Наглядный пример виктимности можно увидеть на рис. 1, на котором изображены две девушки примерно одного возраста и равной физической комплекции (героини фильмов «Джон Картер» и «Обитель зла 4»). Обе они оказались перед лицом явной физической угрозы. Представим, что перед ними стоит потенциальный буллер. Не нужно быть психологом, чтобы понять — жертвой станет та, что слева (с очень высокой степенью вероятности). Растерянный недоумевающий взгляд, безвольно расслабленный рот, чуть сутулая спина. Девушка словно сознательно демонстрирует готовность подчиниться грубой силе. Иное дело — девушка справа. Вот уж от кого точно — лучше держаться подальше. Причем для того, чтобы не становиться объектом внимания буллеров, ей и другим подобным людям вовсе не обязательно демонстрировать такое выражение лица постоянно. Достаточно делать это время от времени в ситуации потенциальной угрозы. Ну, и еще совсем-совсем изредка подкреплять свои намерения соответствующими жесткими действиями.

По сути дела, многие специалисты-практики (а тем более, теоретики) упускают один важный момент при работе с проблемой буллинга в конкретной группе. Они пытаются влиять на социально-психологический климат (тренинги «толерантности»), пытаются занимать группу детей общим полезным делом, чтобы «отвлечь их от глупостей», пробуют перевоспитывать хулиганов — потенциальных буллеров. Я уже не говорю о затрате огромных сил и ресурсов на создание и проверку многочисленных теорий происхождения бул-



линга — «здесь конкретно и вообще...» Не делается только одно: не ведется целенаправленная психолого-педагогическая работа по перевоспитанию самих жертв буллинга — реальных и потенциальных.

Им редко кто прививает навыки элементарной физической и психологической самозащиты хотя бы от более бойких одноклассников-«шутников». А ведь наличие даже простейших навыков в этой области могло бы, по моему мнению, решить многие проблемы. Так, большой эффект может дать простое умение правильно реагировать на первичные пробные провокации со стороны хулиганов-одноклассников. В чем может проявляться это умение? Чтобы получить ответ на этот вопрос, предлагаю посмотреть на рис. 2, демонстрирующий две разные реакции на одну и ту же обидную шутку.

Спрашивается: кто из этих двух детей скорее станет жертвой дальнейшей травли? И почему? Ответ, по моему, очевиден.

При этом, чтобы снять проблему, вовсе не обязательно посылать мальчика или девочку в кружок самообороны или секцию единоборств (хотя порой это бывает не лишне). Чаще всего, можно обойтись и полумерами, реализовать которые в рамках обычной консультации может тот же школьный психолог. Как конкретно это можно сделать — об этом, собственно, дальнейший рассказ.

История, с которой все началось

*Сколь веревочка ни вейся,
все равно придет конец.
(Русская народная пословица)*

Однажды на специализированном интернет-форуме о «проблемных» детях я наткнулся на любопытную дискуссию. Началась она с истории, рассказанной обычным мужчиной — не педагогом: в классе, где учится его племянник-подросток, появился «типа крутой разрядник-каратист». Используя свои навыки, он начал безжалостно третировать весь класс включая



Рис. 2

самого племянника. Что сделал рассказчик: потратив пару вечеров, он «поставил» племяннику несколько простых, но эффективных боксерских ударов. Итог: «с тех пор этот “разрядник” выкрикивает свои оскорбления издали. Близко подходить не решается».

Естественно, на рассказчика посыпались упреки в стиле: «Вы совершенно не правы, теперь ваш племянник будет думать, что все проблемы можно решить кулаками. Он не научится нормально общаться, догвариваться и т. д.»

«Какой бред! — подумал я тогда. — Прямо как наши психологини-первокурсницы». Но вступать в дискуссию не стал.

Тема была забыта, а потом вдруг «всплыла» в виде предельно конкретного вопроса «что делать?», заданного напрямую мне.

Дело было так: я давал в 6-м классе тему «Психологическая боль и как мы неосознанно причиняем ее друг другу». После лекции ко мне подошли два ученика и сказали: «Ну ладно. Как определить, причиняешь ли ты другому боль, — мы поняли. А что делать, если тебе самому причиняют боль? Как это прекратит?»

Конечно, в этой ситуации я мог бы организовать множество стандартных процедур, о которых говорилось в самом начале статьи, — тот же тренинг толерантности. Однако все эти варианты показались мне неинтересными — очень долгими, трудоемкими и малоэффективными, в то время как задачу нужно было решить быстро, «здесь и сейчас». Кроме того, можно было, в принципе, уговорить конкретных хулиганов оставить моих подопечных в покое. Но я решил, что если последние, сами того не понимая, будут и дальше выступать себя жертвами, то новые обидчики найдутся всегда. (Я выдвинул эту гипотезу и оказался прав.)

Чтобы решить проблему, мне пришлось задействовать свои «неформатные» для психолога-гуманиста знания. Те, что я приобрел ранее благодаря интересу к криминальной, военной, манипулятивной психологии. А также к иным «неприличным» темам.

Конечно, я шел на сознательный риск, но именно трансляция этих «неприличных» знаний, а также собственного подросткового «опыта выживания» позволили мне реально помочь двум школьникам. А еще через неделю услышать от них: «Спасибо! Больше не “достают” — сами дружить предлагают».

Льва — и спящего обходят, зайца — походя все бьют

*...У сильного всегда бессильный виноват...
(И.А. Крылов, басня «Волк и ягненок»)*

Как же была разрешена проблема двух мальчишек 12 лет? Начнем, как в пьесе, с описания персонажей: физическое развитие — нормальное для их возраста. Интеллект — выше среднего. Характер — бойкий, но несколько робкий. Проблема — к ним иногда грубо

приставали и задевали сверстники — обычная история двух «ботаников».

Для начала я попросил привести конкретные примеры типичных агрессивных выпадов в их адрес. Первый из ребят сказал: «Стою, читаю книжку, никого не трогаю. Но почти всегда кто-нибудь подскочит и выбьет книжку из рук...»

Я попросил парня показать, как он обычно стоит. Он показал. Картина оказалась — как и ожидалось. Второй из ребят подтвердил: «Да, человека, читающего в такой позе, так и хочется пнуть». Первый не понял. Тогда я щелкнул его на камеру мобильного телефона и показал фотографию (рис. 3, данное фото является постановочным, но довольно близким к оригиналу). Вопросы тут же отпали. На фотографии, неуверенно ссутулившись над книжкой, стояла мальчишечья фигурка. Всем своим видом она словно говорила: «Пожалуйста, не бейте меня. Я маленький и слабый».

После этого я задал ребятам вопросы на тему: что выражает данная поза? Какие желания она пробуждает у любителя подраться? Почему? Что должны выражать поза и поведение человека, чтобы желание подраться с ним не возникало? Как такая поза может выглядеть?

Далее я сам взял книжку и продемонстрировал позу, в которой можно читать, но при этом показывать готовность к отпору, легко держать в поле зрения происходящее вокруг (выпрямил спину, прислонился к стене обеими лопатками, поместил книгу чуть ниже уровня глаз — верх страниц было отлично видно все, что происходит вокруг) (рис. 4).

После этого мы перешли к обсуждению проблемы, как, в принципе, выглядит и ведет себя типичная жертва, и как — «крутой парень». Чем первый персонаж привлекает, а второй — отпугивает потенциальных агрессоров, даже если у него всего лишь средняя физическая подготовка.

Потом началось обсуждение других типичных проблем. Для начала рассмотрели ситуацию, когда «в шутку» пристают, хватают за руки. В роли хулигана выступил я: взял одного из ребят за руку и попросил показать, как он будет вырываться, если его также станет хватать кто-то из ровесников. Как и ожидалось, мой подопечный начал выдергивать руку — довольно вяло и неуверенно. Словно говоря: «Ну не надо! Ну отстань пожалуйста...» (рис. 5)



Рис. 5



Рис. 6



Рис. 7



Рис. 8



Рис. 3



Рис. 4

Тогда я предложил взять за руку меня. Он взял. Коротким и жестким рывком я выдернул руку. Парень даже ойкнул от неожиданности. «Ну, что? — спросил я. — Возникает желание дальше испытывать меня на прочность? Почему?» Ответ был очевиден. После этого я объяснил ребятам, как правильно делать такие освобождающие рывки (не требующие особой физической силы), и они немного потренировались друг на друге. Также показал, как, выкрутив собственную напряженную руку под неудобным для противника углом, можно вырвать ее из захвата (рис. 6, 7, 8).

В приложение к этому упражнению я показал ребятам, как лучше смотреть на хулигана сразу после освобождения от его захвата — взглядом уверенного в себе человека, готового дать отпор (угрюмым, колючим, исподлобья — рис. 9.).

Примечание: алгоритм упомянутого рывка примерно повторяет алгоритм классического хлесткого удара кулаком во многих восточных единоборствах. Сперва рука полностью расслабляется и провисает как плеть. Затем делается рывок с одновременным предельным напряжением всех мышц руки. Сила рывка при этом становится очень высокой. Кроме того, сказывается эффект неожиданности.



Рис. 9



Рис. 10



Рис. 11



Рис. 12



Рис. 13



Рис. 14



Рис. 15

От простого перешли к сложному. К классическим грубым захватам, которые резвящиеся подростки часто применяют друг к другу. Два наиболее типичных — обхватывание жертвы руками сзади поперек туловища или удушающий захват шеи типа «замок» (рис. 10, 11).

Примечание: просто поразительно, сколь зажатым бывает «мышечное мышление» типичных тихонь и «ботаников» в таких ситуациях. Они не помнят, что человеческое тело — сложнейшая гибкая машина, а не примитивная шарнирная кукла типа «палка-палка-огуречик». На этом и играют хулиганы — хватают такого «ботаника» сзади и смеются над его вялыми и неумелыми попытками вырваться самыми примитивными и неэффективными способами. А ведь для того чтобы вырваться — не нужны никакие особые приемы. Хватает простой «гибкости мышечного мышления».

Пример из личной биографии: благодаря регулярной «борьбе без правил» с отцом где-то до 12 лет мое «мышечное мышление» было развито весьма неплохо и регулярно ставило в тупик ровесников — классических борцов того же дзюдо. Я «дрался неправильно». Например, получив подсечку, не падал «как положено» — словно бревно. Напротив — уже в полете или при падении инстинктивно изворачивался, вцеплялся в расслабившегося противника всеми конечностями и, используя вес собственного тела и инерцию, движения, тянул противника вслед за собой. Неожиданно для себя он оказывался на полу. Нередко подо мной. Обалдевший и возмущенный (КАК ЭТО?..). При этом зачастую я и сам не понимал, как это получалось, тело решало само. Я просто позволял ему действовать самостоятельно и лишь удерживал от совершения откровенно опасных действий. Например — от ударов кулаками, коленями и локтями.

Это «мышление» я и попытался пробудить в ребятах. Поскольку физически они были примерно равны, я попросил одного применить ко второму один из типичных захватов (вполсилы), а второго — попробовать освободиться привычным для него способом (примечание: на фотографиях изображены другие мальчишки). Затем предложил несколько очевидных для меня, но неожиданных для них способов высвобождения. Принципиальное отличие этих способов заключалось в том, что все они имели не пассивно-сопротивляющийся характер, а активно-атакующий (рис. 12, 13, 14, 15). Затем я предложил ребятам придумать свои способы по тому же принципу.

Пример: первый участник упражнения, стоя сзади, зажимает шею второго в удушающий «замок». Второй, схватившись руками за руку соперника, давящую ему под горло, пытается оттянуть ее вниз и разорвать удушающее кольцо их рук. Бесполезно. Слишком удобно — чисто физически — положение душителя, и слишком неудобно — удушаемого (рис. 10) Что реально может сделать последний? Сразу же наклонить голову вперед и с силой втянуть ее в плечи (защита горла). Затем реализовать несколько простых очевидных возможностей.

Во-первых, одна рука — как минимум — свободна. И этой руке доступно множество слабых мест на теле противника: лицо, волосы, уши, пах, солнечное сплетение.

Во-вторых, резким рывком положение тела тоже можно изменить на более выгодное — развернуться внутри удушающего кольца из рук и оказаться лицом к лицу с душителем. И тогда помимо прежнего «поля деятельности» открываются новые. Не обязательно сразу бить сильно. В конце концов, это же не бой на выживание. Кроме того, есть и более гуманные, но не менее «доходчивые» типы ударов. Например, тычки под ребра костяшками полусогнутых пальцев (рис. 16).

В-третьих, руки даже самого сильного сверстника не выдержат долго вес тела — жертвы или его собственного. Поэтому можно подогнуть ноги и повиснуть в его захвате. А потом резко встать и снова повиснуть. А потом наклониться, чтобы «душитель» лег на спину «удушаемому» и потерял опору под ногами. А потом «удушаемый» может помотаться из стороны в сторону. Важно помнить, что «удушаемый» на сопротивление должен тратить гораздо меньше сил, чем «душитель» на его удержание. Ведь «удушаемый» задействует мышцы и вес всего туловища, «душитель» же противостоит ему только мышцами рук.

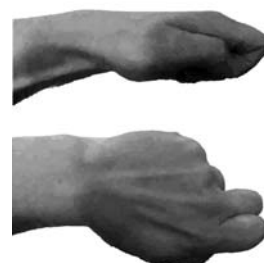


Рис. 16

Следующим этапом стало обсуждение типичных страхов и заблуждений, которые мешают ребятам оказывать полноценное сопротивление обидчикам, привлекают к ним внимание последних и т. д. (об этом пойдет речь дальше).

Потом для подтверждения сказанного я попросил ребят вспомнить те случаи, когда они проигрывали обидчикам и наоборот. Эти случаи мы сравнили и проанализировали, чтобы понять, где действия ребят были ошибочными, а где — правильными.

Наконец я особенно подробно объяснил, что те знания и навыки, которые ребята сегодня получили, можно применять только для самообороны и предупреждения насилия со стороны одноклассников. Что эти знания и навыки, по большому счету, очень поверхностны и примитивны и помогают только в мелких стычках с обычными сверстниками и мелкими хулиганами — не матерыми драчунами, привыкшими к жестким потасовкам. Если ребята хотят научиться драться по-настоящему, нужно идти в специальную секцию.

Не знаю, что именно и в каком количестве усвоили мои «ученики», но уходили они, прямо-таки польхая отвагой и боевым азартом. Через неделю сообщили, что все проблемы с «наездами» решены наилучшим образом. Потом я и сам стал замечать, как они с удовольствием на равных участвуют в беззлобных «пацанских разборках» со своими одноклассниками. А поскольку от учителей не поступало жалоб на бывших тихонь, принцип «не навреди» был соблюден.

Перед началом следующей части особо отмечу: предложенные формы и способы поведения рассчитаны на те классы, в которых нет устойчивых прокриминальных и криминальных межличностных отношений. То есть проявления взаимного насилия и унижения не носят постоянного, сложившегося и сознательного характера. И поэтому бывает достаточно изменить некоторые особенности своего поведения, чтобы перестать быть объектом регулярных провокаций со стороны одноклассников.

Почему ангелы по земле не ходят...

Тактика — **ботва!** Главное — **настрой!**
(Огородник Копатыч
из мультсериала «Смешарики»)

То, что сейчас будет сказано, может не понравиться многим людям, уверенным, что человек изначально добр, совершенен и т. д. А также тем, кто думает, что всегда и со всеми можно договориться сразу без помощи кулаков или хотя бы без предварительной ненавязчивой демонстрации силы.

В действительности множество фактов как из жизни, так и из различных наук доказывают обратное. А именно: люди, стоящие по тем или иным причинам на низкой ступени нравственного и социального развития, очень часто для достижения своих целей сперва пробуют насилие в той или иной форме. И только осознав его невыгодность для себя (наткнувшись на жесткий отпор), переходят к переговорам или оставляют человека в покое.

Пример исторический: очень многие племена, находящиеся на уровне первобытно-общинного строя (так называемые «дикари»), при первых встречах с европейцами вели себя, мягко говоря, недружелюбно. Чаще всего осыпали градом копий и стрел из засады — даже не попробовав заговорить. Исключение не составили даже «трогательные африканские пигмеи» с их хваленной позже «чистотой, невинностью и доверчивостью» (рис. 17). Это потом подобные «первые контакты» были романтизированы в художественной литературе о путешествиях в глубь дикой Африки, Америки и т. д. Что касается тех же индейцев во времена их «активных трений» с европейцами, то для их поведения было типично следующее: едут молодые воины по прерии. Видят — вдалеке движется караван. Объективно — он им ни к чему. Но субъективно — хочется «повеселиться», показать свою «крутизну». Разворачиваются и с гиканьем-свистом несутся в атаку. Стреляют из луков, мечут колья и томагавки — убивают всех. Затем хватают что попало из имущества уби-



тых — остальное бросают. Если же ситуация складывается иначе — с караваном едут несколько хороших стрелков с дальнобойными ружьями, то, потеряв несколько человек убитыми и ранеными, brave ребята-индейцы разворачиваются, отъезжают на безопасное расстояние, а затем — мирно и спокойно направляются обратно к каравану с поднятыми пустыми руками и со словами вроде: «Ребята, мы все поняли — без обид. Давайте мирно торговать. У нас есть на обмен то-то, а у вас что?»

Примечание: могут возразить, что нередко европейцев встречали вполне мирно — того же Христофора Колумба. На это можно ответить, что Колумба испугались, как только увидели его «огромные пироги с растущими на них деревьями без листьев».

Но вернемся к нашей теме. Как же помочь ученику, которого регулярно третируют в классе? Чаще всего, за исключением особенно тяжелых случаев, достаточно честно и открыто обсудить с ним несколько ключевых вопросов:

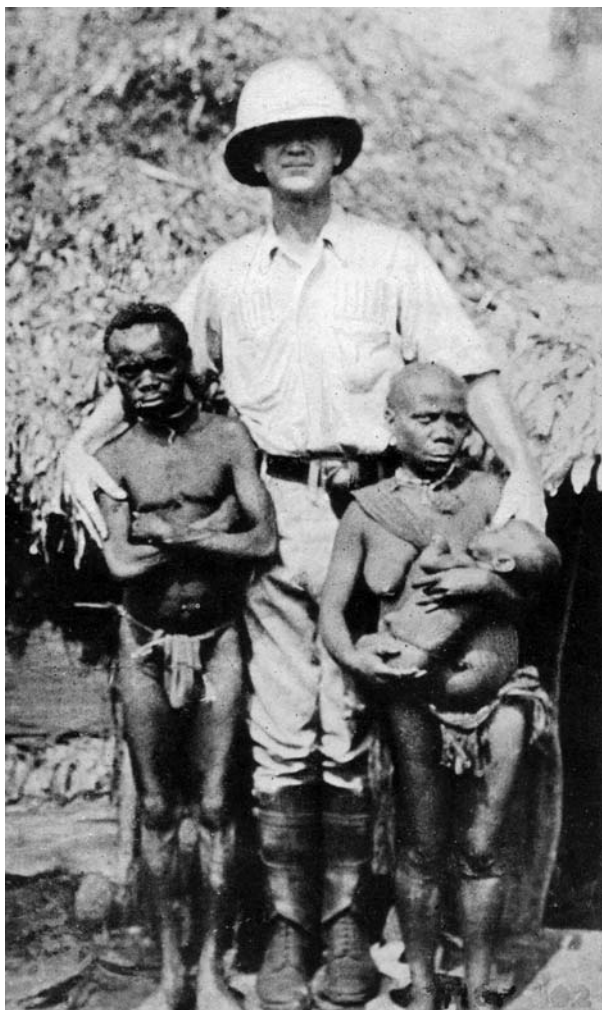


Рис. 17

- а) зачем обижают;
- б) кого обижают;
- в) как выбирают постоянную жертву;
- г) почему становятся жертвой. как ею не стать. как выйти из этой роли;
- д) цена превращения в жертву;
- е) что лично ты сделал, чтобы стать или не стать жертвой.

Большая часть вопросов имеет простой конкретный ответ, к которому подростка нужно подвести. Попробуем их дать.

Зачем обижают?

Чтобы получить удовольствие от реакции на оскорбление, провокацию и т. д. Или доставить удовольствие людям, в чьих глазах хотят возвыситься.

Рекомендации.

- а) Вспомни, что в твоей реакции на обиду доставляет удовольствие обидчикам;
- б) Подумай, почему таким же образом не обижают твоих товарищей — порой даже более слабых физически.
- в) Подумай, почему именно тебя именно такой тип «наезда» так глубоко задевает. Подумай, как перестать реагировать на такие «наезды».
- г) Подумай, как можно изменить свою реакцию, чтобы она больше не доставляла удовольствия обидчикам. А еще лучше — отбила охоту провоцировать твою реакцию.

Кого обижают?

Того, от кого не ожидают жесткого физического и психологического отпора. Считают слабаком или неспособным «припомнить зло».

Рекомендации.

а) Оцени свое реальное физическое состояние. Ответь себе честно, позволяет ли оно объективно, если ты вдруг перестанешь бояться, давать жесткий отпор попыткам одноклассников на тебя «в шутку наехать». Если нет, то тебе стоит заняться своей физической формой, чтобы поднять ее хотя бы до среднего уровня. Твоя физическая слабость — не неразрешимая трагедия, а лишь рабочая задача, имеющая вполне конкретные способы решения.

Пример: одно из самых приятных воспоминаний моей молодости выглядит следующим образом: в девятом классе я пошел заниматься в секцию рукопашного боя. Там нас гоняли так, что пот лился ручьями в прямом смысле слова. Первую награду за мучения я получил спустя пару месяцев, когда однажды выйдя из душа и посмотрев в зеркало, увидел, что на моем животе отчетливо проступили «кубики» мускулов пресса. О таких «кубиках» я безнадежно мечтал уже не один год, глядя на некоторых старших ребят на пляже. И это была только первая приятная новость. Второй было реаль-

ное ощущение возросшей физической силы, легкости, пружинной упругости собственного тела.

б) Подумай, что в твоём поведении, внешнем виде выставляет тебя слабаком, даже если физически ты нормально развит.

Как выбирают постоянную жертву?

Как правило, жертву ищут путем осознанного или неосознанного поэтапного «прощупывания» всех имеющихся кандидатов на эту роль. Очень явно это происходит во вновь образовавшихся детских группах. Для этого любитель подавлять других начинает понемногу «подшучивать» надо всеми. Особенно теми, чей вид вызывает подозрение в физической и/или психологической слабости. С теми, кто сразу жестко «огрызается» и «показывает зубы», больше не шутит. Тот, кто показывает слабинку (обижается, плачет, бегается и неумело машет кулаками), берется «на замечку». Над ним хулиган продолжает «шутить» — с каждым разом все жестче и жестче. К хулигану вскоре присоединяются другие любители «повеселиться».

Рекомендации.

- а) Вспомни, не «прощупывали» ли тебя самого. Когда? Как? В чем при этом была твоя ошибка?
- б) Подумай, не «прощупывают» ли тебя в настоящее время.
- в) Вспомни, как на такие попытки «прощупывания» реагировали ребята, которых быстро оставили в покое.
- г) Подумай, что помешало тебе реагировать так же.

Пример из личной биографии: в моем классе несколько лет учился физически крепкий драчун. За эти годы он успел избить не одного человека. Меня — физически более слабого — не трогал, хотя изредка и пытался приставать. Причина — я был «вырубалистикой». В отличие от других, «проглатывавших» мелкие «шуточные» затрещины и толчки, я начинал злиться, жестко отпихивал «шутников», «злобно-агрессивно выражался». В общем, «обламывал кайф веселым ребятам» и делал шутки надо мной неприятными для самих шутников.

Почему становятся жертвой. Как ею не стать. Как выйти из этой роли

Жертвой становятся не только потому, что упускают момент «прощупывания», но и потому, что упорно верят в «сказки» из серии: «хорошие мальчики не грубят и кулаками не машут», «попристает-попристает и отстанет, надо только потерпеть», «не трогай других, и тебя не тронут». По крайней мере, в подростковом возрасте эти утверждения — действительно «сказки». Еще одна причина — необоснованные страхи и заблуждения, когда хулигану приписывается какое-то особое могущество.

Чтобы не стать жертвой, нужно выглядеть и вести себя не как жертва. А если уже стал — резко и ради-

кально изменить свое поведение, свои реакции на провокации. Вполне возможно, что придется подготовиться морально и физически, а затем дать один или несколько «показательных боев» одному или нескольким наиболее ярким обидчикам. Возможно, это кончится синяками и «фонарями» под глазом. Главное — доказать, что издевательство над тобой перестало быть безопасным развлечением. И ни в коем случае — не сдаваться. Ведь, как показывает практика, жестче всех издеваются даже не над теми, кто сразу сдался, а теми, кто сдался, чуть-чуть поспортившись.

Здесь стоит упомянуть еще один важный момент: бывает так, что обидчик, внезапно получивший жесткий отпор от потенциальной жертвы и в глубине души желающий отказаться от драки, не может этого сделать. Причина: наличие вокруг зрителей, в чьих глазах не хочется «упасть». Итог: драка, скорее всего, будет. И пострадают обе стороны. И обидчик, вполне возможно, все же выйдет формальным победителем. Но если он увидит, что жертва, даже побитая, психологически не сломлена и готова дать новый отпор, то в следующий раз не захочет нападать забавы ради — скорее всего. Ведь одно дело — легкое безопасное «развлечение», и совсем другое — серьезная драка с увечьями и болью.

Рекомендации.

а) Посмотри на себя со стороны. Ответь себе, на кого ты похож: на слабака или «настоящего пацана». Обрати внимание на свою осанку, походку, манеру движения (не суетливы ли), выражение лица, типичные реакции на провокации. Измени ситуацию. Например, запишись в секцию. Поверь, когда твои мышцы окрепнут, ты почувствуешь себя совсем иначе — и физически, и психологически. Правильная осанка, походка, уверенность в себе — придут без труда.

Пример: однажды я встретил парня, который, сам того не ведая, вылил меня от одного застарелого комплекса. Просто своим внешним видом. Предыстория такова: я долгое время считал свое телосложение слишком астеничным и хрупким. Стеснялся. Но однажды встретил его — до чьей природной астеничности мне было далеко. С этим парнем природа, вроде бы, сделала все, чтобы он выглядел тощей хилой оглоблей, шатающейся на ветру и вызывающей соответствующее отношение. Но — ничего подобного. Стоя в группе откровенно накаченных приятелей, он общался с ними абсолютно на равных, и совершенно не выглядел слабее них. Причина — уверенное поведение и великолепная военно-спортивная — читай офицерская — выправка. Впрочем, он и был спортсменом, что отражалось не столько на толщине его мускулов, сколько на фигуре и поведении в целом. Я сделал вывод.

б) Подумай, а почему собственно, ты так боишься быть «плохим мальчиком» в критических ситуациях. Почему боишься хулиганов? Переоцени свои страхи. Поверь: хулиган — тоже человек, и тоже боится «нарваться» на



твой неожиданный отпор. Для этого, в частности, научись быстро переводить свой страх не в панику и ступор, а... в ярость. Она часто служит неплохим заместителем смелости — на первое время.

в) Если дошло до драки с заведомо более сильным противником, отбивайся всеми возможными способами, и главное — держи слезы при себе до последнего. Лучше скрежещи зубами, но не жалуйся и не проси пощады.

Цена непревращения в жертву

Она — очень «страшная». В первую очередь реальной или потенциальной жертве буллинга нужно преодолеть свой страх и лень. Сесть и подумать — почему же ее обижают. А затем — поговорить честно и откровенно с теми, кому она доверяет и кто может оценить ее со стороны. Ведь вполне возможно, что это не обижающие ее ребята плохие, а она сама — «не очень». Например, ведет себя как махровый эгоист, стукач, сплетник, сеятель раздоров, трус (хотя и называет это иначе). Таких били всегда и везде с начала времен. И выход тут один — перестать быть таковым. И тогда, вполне возможно, враги постепенно станут друзьями (кстати, стоит присмотреться повнимательнее к их взаимоотношениям друг с другом и понять, а действительно ли в них нет ничего хорошего? Действительно ли эти «враги» такие «конченные негодяи»).

Во вторую очередь — стоит начать работать над собой. Это трудно, но нужно. Причем не для того, чтобы решить мелкую проблему сейчас, а чтобы вся жизнь в целом не пошла наперекосяк. Ведь сами собой проблемы буллинга решаются редко — чаще только усугубляются. И если сейчас человека изредка «шпыняют» одноклассники, то потом уже другие люди начнут «давить» по-настоящему. Например, урезать зарплату, нарушать гражданские права, не давать строить карьеру и т. д. Бывают, конечно, случаи, когда бывший «мальчик для битья» дорывается до власти и оказывается под ее формальной защитой. Но чаще всего, это не решает проблему одиночества и всеобщего отчуждения. Особенно если такой человек начинает мстить миру за прошлые обиды. А такое случается очень часто.

В-третьих. Не надо бояться, что на первое время к бывшему объекту буллинга, переставшему быть таковым, приклеится кличка типа «бешеный», «вырубалистый». Она, как правило, недолговечна, зато отбивает охоту проверять, действительно ли этот «бывший объект» такой. А значит — и задевать его по пустякам. Главное, не стоит злоупотреблять своей новой способностью давать отпор.

Что лично ты сделал, чтобы стать или не стать жертвой

Данный вопрос обсуждается на основе большого объема информации, полученной от конкретного подростка. А поскольку каждый случай уникален, то да-

вать подробные рекомендации я затрудняюсь. Единственное, на чем советую заострить особое внимание, это на детальном и исчерпывающем обсуждении вопросов типа: чего конкретно ты боишься? что тебе мешает? с чего ты это взял? Для подтверждения того, что изменения к лучшему возможны, лучше всего прибегать к реальным историям из жизни или историческим примерам. Причем особо подчеркивая, что их персонажи — такие же простые люди, как и пришедший за помощью подросток (кем изначально были, например, великий русский полководец Александр Васильевич Суворов или актер-культурист Арнольд Шварценеггер? Тощими и хилыми подростками-задохликами, на которых и внимания-то никто не обращал. Пока они сами собой не занялись).

Заключение

*Чтобы быть пацифистом,
нужно быть очень сильным человеком...*

(Гюстав Лебон. «отец» социальной психологии и автор легендарной книги «Психология толпы»)

Подводя итоги сказанному, постараюсь свести всю информацию к ряду конкретных рабочих этапов, а также выскажу ряд дополнительных личных соображений по поводу проблемы буллинга.

Во-первых: по моему мнению, в современной гуманистической педагогике и психологии выкристаллизовалась негативная и деструктивная тенденция, связанная с абсолютизацией ценности личности как таковой. Вне зависимости от ее «качественных характеристик» и влияния ее поступков на жизнь окружающих людей. Проще говоря, даже последний негодяй и насильник начинает порой рассматриваться как несчастная, непонятая, обиженная в детстве личность, которая не совершает дурных поступков и преступлений, а всего лишь «пытается таким образом защищаться от общества, которое кажется ей враждебным». Следовательно, ее надо не наказывать и стыдить, а сочувствовать, «гладить по головке» и помогать восстанавливать чувство доверия к миру.

Не отрицаю, что часто агрессивные хулиганы оказываются на поверку неуверенными в себе людьми, запутавшимися в сложностях жизни и нуждающимися в помощи. Но одновременно с этим — могу поклясться на основе личного опыта, — встречается немало «юных негодяев», чей «психологический портрет» абсолютно иной. Они совершенно благополучны и с физической, и с психологической, и с социальной точек зрения. Им просто *нравится* унижать более слабых. При этом — и это очень сильно осложняет работу с такими детьми даже психологу, — у многих из них есть своя, достаточно системная и многогранная жизненная философия, оправдывающая их поведение. Я называю это «философией хищника, право имеющего...». Типичным проявлением этой философии является стандартный стартовый вопрос: *«а че вы мне сде-*

лаете?..» С такими людьми бесполезны традиционные воспитательные беседы. Их надо — порой жестко и бескомпромиссно — вытягивать на философский диспут («правильный разговор правильных пацанов»), а затем жестко «ломать» их философию и выстраивать новую — более человечную и гуманную. Чаще всего, я использую для этого жесткие вопросы из серии: «Ну хорошо, значит, если человек дает себя бить, значит он слабак, и сам виноват. а если кто-то забавы ради зверски избьет твою маму, сестру, сестру, брата, друга, девушку — ты тоже скажешь, что они сами виноваты?» Впрочем, техника подобных жестких дискуссий — предмет отдельного разговора.

Во-вторых: опять же, по моему мнению, значительная часть жертв буллинга действительно отчасти виновата в своих бедах. Своим поведением — некоторыми его особенностями — такие люди явно демонстрируют свою слабость и в результате приманивают к себе «хищников». Либо просто навязчиво раздражают окружающих и портят им жизнь. Встречаются такие «talанты», которые способны своим поведением сделать буллерами даже самых мирных людей (нытики, стукачи, мелкие пакостники). Поэтому работа с проблемой буллинга должна начинаться, в первую очередь, работой с потенциальными жертвами.

В-третьих: превращая потенциальных жертв буллинга в нежертв, мы лишаем большинство буллеров (а злостных — меньшинство) возможности удовлетворять свои инфантильно-агрессивные амбиции. Амбиции, которые тормозят личностный и социальный рост. Когда вокруг тебя сильные сверстники, которым «палец в рот не клади», сложно оставаться злым капризным дитятей. Волей-неволей приходится взрослеть. Таким образом мы оказываем услугу и буллерам, которые, лишившись возможности безнаказанно творить насилие, не начинают «идти вразнос», не «борзуют», и не доходят в итоге до совершения преступлений «по неосторожности», что нередко пускает их жизнь «под откос».

В-четвертых: основное отличие приведенных в этой статье «боевых приемов» от традиционных заключается в разнице изначальных целей. Цель обучения стандартному боевому приему — отработать до автоматизма конкретное эффективное действие. Цель обучения нашим приемам — раскрепостить «мышечное мышление тела». Например, все видели, как два дзюдоиста, пытаясь и потянув, пытаются повалить друг друга с помощью правильно примененного приема дзюдо. А в итоге — все сводится только к выносливости. Кого на большее хватит. Нашему же «ученику» не нужны приемы, чтобы показать, что с ним лучше не связываться. Его захотят «правильно схватить» — он не даст. Схватят — он вцепится в волосы и заставит себя отпустить. Вывернут руку за спину — он вцепится свободной рукой противнику между ног. Его «положат на две лопатки» — да ради бога. Из этой позы очень даже удобно бить навалившегося противника руками, ногами и головой. Еще одно отличие: цель

стандартных приемов — обездвигнуть противника, придерживающегося определенных ограничительных правил борьбы. Цель наших приемов (отрицающих правила) — поставить нападающего перед неожиданным жестким выбором: либо ты меня отпускаешь, либо я — легко и непринужденно, — причиняю тебе такую боль, что «мало не покажется».

В-пятых: могут возразить, что есть люди — очень хрупкие и ранимые изначально. Что эта хрупкость и ранимость — плата за их тонкие душевные качества и огромные творческие таланты. А значит, привив им навыки жесткой блокировки внешней агрессии, мы сделаем их более жесткими и бесчувственными в целом. И, таким образом, «загубим хрупкий духовный цветок». Это неверно. Человек, взрослея, приучается играть множество ролей — вполне безопасных для основной личности. Роль человека, способного «показать зубы», — всего лишь одна из них. Если не злоупотреблять ею, то никаких последствий не будет.

В-пятых: часто в сознании потенциальной жертвы присутствуют ложные убеждения, блокирующие волю и вызывающие страх перед агрессорами — порой даже более слабыми физически. Например, убежденность в огромной силе и авторитете обидчика. Выявление этих убеждений, анализ, опровержение и замена на более адекватные — порой достаточная мера, чтобы снять проблему буллинга.

В-шестых: что касается мальчишек, то для них равноправные игровые потасовки и силовые поединки — нормальное, естественное условие полноценного развития. Обучая «ботаника» элементарным навыками самообороны, мы повышаем его уверенность в себе, физическую и психологическую устойчивость, прививаем здоровый вкус к естественной силовой борьбе со сверстниками. И, таким образом, даем возможность войти в круг «нормальных пацанов», которые раньше не принимали его, считая нытиком и плаксой.

В-седьмых: понятно, что женщине-психологу будет сложнее использовать предложенные выше советы. Особенно в части обучения приемам физической самозащиты. В этом случае, после определенной подготовки и инструктажа, можно воспользоваться помощью мужчины-учителя или старшеклассника.

В-восьмых: значительная часть советов относится к воспитанию физической и психологической устойчивости у мальчиков. Однако девочки тоже могут многое для себя почерпнуть. Например, что не стоит стесняться в сложной ситуации спокойно и хладнокровно вцепиться жесткую пощечину слишком зарвавшегося парню. А если он не поймет с первого раза, можно вспомнить и о «кошачьих» приемах ведения боя. Известны случаи, когда именно такими способами загнанные в угол хрупкие, но решительные девушки спасались от насильников. А насильники оказывались в больнице.

В-девятых: предложенные приемы самообороны плохо подходят для нападения, поэтому можно все-



рьез не опасаться, что, овладев ими, бывший тихоня сам станет буллером.

В-десятых: в первый момент мальчишки могут возразить: это нечестно, это не «по-мужски», это будет «драка по-девчачьи». На это можно возразить: нечестным это будет тогда, когда ты вступаешь в игровое противостояние с равным тебе по силе соперником. И вы оба хотите этого поединка, и оба получаете от него удовольствие, и оба не переходите определенную грань, когда драка становится по-настоящему опасной, болезненной и унижительной. Если же на тебя нападают без твоего согласия, пользуясь твоей объективной слабостью, психологической неготовностью, эффектом неожиданности, — значит это уже нечестно со стороны нападающего. А значит, рассчитывать на честность с твоей стороны он не имеет права. Ты «чист». Ты имеешь право применять «девчачьи» приемы, чтобы остановить первую атаку на тебя. И вторую, и третью, если ты не хочешь драться, а противник все равно на тебя наседает. Кроме того, никто не обвинит тех же легендарных воинов-ниндзя — лучших воинов в истории человечества с точки зрения боевой эффективности — в трусости и «немужественности». А они такие приемы — и даже похуже — применяли, в случае необходимости, не раздумывая. И современные воины-десантники, думаю, тоже не брезгают такими приемами в случае крайней нужды.

В-одиннадцатых: понятно, что применение указанных приемов со стороны жертвы может привести к тому, что буллер-неудачник поднимет вой, устроит скандал, что его обидели (вспомним Драко Малфоя из романов о Гарри Поттере). А это приведет к вызову родителей, воспитательным беседам и прочим неприятностям. Но лучше пережить эти неприятности один раз и жить потом спокойно, чем постоянно трястись от страха в ожидании очередной выходки буллера, почувствовавшего свою безнаказанность. Тем более, что в ходе «разбора полетов» может выясниться прав-

да, и тогда сам буллер-неудачник, а не его оппонент будет наказан.

Теперь об основных этапах работы с жертвой буллинга. Большая часть из них проходит в режиме совместного анализа.

- 1) Выяснение общей ситуации травли.
- 2) Подробный анализ типичных эпизодов травли. Выявление их первопричин. Выявление собственной вины жертвы.
- 3) Возвращение к «истокам». Выяснение, как все началось.
- 4) Выяснение, почему все случилось так именно с данным ребенком, а не с его сверстниками — порой даже более слабыми.
- 5) Выявление жизненной философии жертвы, «выживание» ее «больных мест», ставших причиной травли.
- 6) Совместная переоценка ситуации, обсуждение причин случившегося, построение планов по изменению ситуации.
- 7) Обучение элементарным навыкам самообороны, репетиция выхода из наиболее часто повторяющихся ситуаций травли.
- 8) Предупреждение об ответственности за свои действия в связи с приобретением новых навыков.

И последнее: возвращаясь к истории, рассказанной неизвестным мужчиной о своем племяннике, хочу сказать, что он был абсолютно прав. Неумение постоять за себя в подростковом возрасте — одна из опаснейших проблем. Ведь в эту пору никто не станет даже слушать сверстника, которого можно забавы ради и совершенно безнаказанно пнуть и унижить. А значит, почти любые переговорные технологии для него бесполезны. Чтобы его начали слушать, его должны начать воспринимать всерьез. И именно на это, в конечном счете, направлены все приемы, описанные в данной статье.

И.Н. Серегина

О профилактике и коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности в детском возрасте



Определение признаков СДВГ у ребенка уже в раннем детстве позволит специалистам проводить профилактические и коррекционные мероприятия и наблюдать ребенка в более раннем периоде его развития. Работа такого характера дает возможность оказывать помощь ребенку в дошкольном возрасте, снижая «риск» школьной дезадаптации. Помощь семье и детям с СДВГ осуществляется в рамках комплексного (мультиmodalного) подхода, одним из методов которого является групповая и семейная психотерапия. Комплексный подход — это разнонаправленное воздействие, состоящее из медикаментозного, нейропсихологического и психолого-педагогического воздействия.

Изучением невротических отклонений поведения и учебных трудностей у детей занимались многие ученые, но долгое время не существовало научного определения таких состояний. В 1947 г. педиатры попытались дать четкое клиническое обоснование так называемым гиперподвижным детям, у которых часто возникали проблемы с учебой. Однако вопрос о терминологии этого состояния оставался нерешенным. В последние годы этому заболеванию уделяют все больше внимания во всех странах, в том числе и в России. В 2004 г. Всемирной ассоциацией детской и подростковой психиатрии и смежных профессий СДВГ признан «проблемой №1» в сфере охраны психического здоровья детей и подростков.

Итак, сочетание двигательной расторможенности, импульсивности, невнимательности, повышенной отвлекаемости определяется как синдром дефицита внимания и гиперактивности/импульсивности. Отдельные авторы-клиницисты (Terdal, Kennedy, Fusetti, 1993) предлагают рассматривать легкую, умеренную и выраженную по степени тяжести формы СДВГ [6].

Актуальность профилактики и коррекции СДВГ обусловлена неизменным ростом числа детей, страдающих данным расстройством, особенно явно в этой группе преобладают мальчики.

Обзор литературы и экспериментальные исследования показывают, что специфические особенности воспитания детей в разных семьях и негармоничные семейные взаимоотношения влияют на внутреннее психоэмоциональное напряжение ребенка, повышая «риск» развития (перехода) синдрома дефицита внимания и гиперактивности в более тяжелую степень. Работа с семьей, имеющая целью изменение социального окружения ребенка и изменение отношения к самому ребенку, может повлиять на

Серегина Ирина Николаевна — преподаватель психологии факультета непрерывного образования Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга, медицинский психолог детской поликлиники г. Петропавловска-Камчатского.

Лауреат премии им. П.Т. Новограбленова, учрежденной Главой Петропавловска-Камчатского городского округа за достигнутые успехи в области образования (2008).

Сфера профессиональной деятельности и научных интересов: психологическая помощь детям и родителям, психологическое консультирование, психологическое сопровождение детей, страдающих хроническими соматическими заболеваниями и психосоматическими расстройствами; наблюдение детей, относящихся к группе «риска» по психосоматике и социальной дезадаптации; психологическая коррекция отклонений в развитии; психологическая профилактика синдрома дефицита внимания и гиперактивности в более раннем периоде развития ребенка; оптимизация развития адаптационных механизмов у детей.



течение заболевания. А именно: значительно снизить влияние медико-биологических факторов, а выраженность симптомов легкой степени СДВГ — свести к минимуму.

Родители не всегда считают, что «непонятное» для них поведение ребенка является основанием для обращения к специалистам. Однако на консультацию к психологу детской поликлиники они приходят рано или поздно. Например, в ходе прохождения ребенком медицинской комиссии перед поступлением в детский сад, школу либо по направлению педагога школы. И во время консультации родители, как правило, озвучивают наличие у ребенка проблем следующего характера.

Дошкольный возраст — оппозиционность, негативизм, склонность к сильным и частым эмоциональным реакциям, двигательная гиперактивность, «неуправляемость», проявляющаяся дома, в общественных местах, в детском саду, отсутствие мотивации к познавательной деятельности, нарушение коммуникаций, агрессивность.

Младшие школьники (7–10 лет) — гиперактивность, расстройство внимания, импульсивность, расстройство мотивации, проблемное поведение в школе, проблемы со школьной успеваемостью, нарушение коммуникаций, школьная, социальная дезадаптация.

Необходимо отметить, что трудности социального, академического, семейного характера прогрессивно нарастают у детей с СДВГ, если они не получают соответствующей помощи и поддержки со стороны родителей и специалистов.

Своевременное выявление болезни или высокого «риска» ее развития у ребенка является значимым фактором. Причем в борьбе не только с самой болезнью, но и с ее последствиями, которые «преследуют» больного практически всю жизнь. Определение синдрома у ребенка уже в раннем детстве позволит (по показаниям) начать лечение, специалистам — консультировать и сопровождать (наблюдать) семью, развивать социо-адаптивные механизмы у ребенка в каждом кризисном периоде его развития.

Каждый кризисный период характеризуется совокупностью специфических закономерностей развития — основными достижениями, сопутствующими образованиями и новообразованиями, определяющими особенности конкретной ступени психического развития [5].

Особенности развития человека представляют собой процесс физического, психического и социального созревания, охватывают все количественные и качественные изменения наследственных и приобретенных свойств. Выделяют ряд возрастных периодов, которые сопровождаются качественными изменениями в психической организации человека. В такие критические периоды отмечается, с одной стороны, особая готовность к развитию определенных высших психических функций и формированию личностных

новообразований, а с другой стороны — повышенная восприимчивость организма к различным вредным воздействиям вследствие неустойчивости психофизиологической системы, переходящей на качественно иной уровень функционирования [1, 3]. В критические периоды возрастного развития внешние условия жизни, влияющие на ребенка, могут как замедлять развитие болезни и даже прекращать его, так и ускорять [2].

Семья является основной средой жизни ребенка и определяющим фактором формирования его как личности. Именно от семьи зависит «риск» формирования у ребенка вторичных психосоциальных проблем. Дети, страдающие СДВГ разной степени выраженности, требуют специальных подходов в воспитании и обучении, ориентированных на индивидуальность функционирования семьи, где живет больной ребенок. Необходима комплексная помощь всей семье в целом. Практическая деятельность и исследования на базе детской поликлиники свидетельствуют о том, что неправильный подход к воспитанию и обучению детей с СДВГ приводит к ухудшению состояния их здоровья, к школьной и социальной дезадаптации.

Таким образом, опираясь на принцип раннего выявления высокого «риска» развития синдрома дефицита внимания и гиперактивности в детском возрасте, психологическая профилактика рассматривается как одна из функций клинко-психологической интервенции в деятельности медицинского психолога детской поликлиники. При этом клинко-психологическая интервенция характеризуется применением психологических средств, цель которых — достижение изменений путем воздействия на эмоции взрослого человека (родителя).

То есть целями первичной профилактической деятельности является просвещение родителей в следующих вопросах:

- общие закономерности развития детей на разных возрастных этапах развития;
- причины развития у детей СДВГ;
- особенности медико-психолого-педагогического сопровождения детей, относящихся к группе «риска» по СДВГ или страдающих СДВГ разной степени выраженности.

Задачи первичной профилактики предусматривают регулярное проведение мероприятий, направленных на:

- просвещение родителей;
- формирование ресурсов семьи, помогающих воспитанию детей;
- формирование у родителей дополнительных личностных ресурсов, успешного и ответственного поведения;
- раннее определение нарушений в поведении ребенка;
- развитие медико-социально-поддерживающей инфраструктуры.

Для определения наличия факторов «риска» развития СДВГ у детей нами было выделено пять основных направлений работы, необходимых для эффективного обследования и наблюдения детей.

Определение группы «риска»

1. Медицинская карта развития ребенка. Изучение выписного эпикриза из родильного дома, группа здоровья, наличие функциональных расстройств у ребенка, а также наличие установленных нозологических единиц.

Особого внимания специалиста требуют установленные у ребенка отклонения и диагнозы в медкарте:

- хроническая внутриутробная гипоксия плода;
- обвитие плода пуповиной (помимо асфиксии может повлечь за собой внутренние мозговые кровоизлияния);
- кесарево сечение;
- различные родовые травмы, в том числе плохо диагностируемые легкие смещения шейных позвонков;
- недоношенность, низкий вес ребенка при рождении;
- морфофункциональная незрелость;
- гипоксически-ишемическая энцефалопатия;
- гидроцефалия;
- внутриутробная гипотрофия;
- органическое поражение центральной нервной системы (ЦНС);
- перинатальные поражения ЦНС;
- минимальные мозговые дисфункции (ММД) и др.

2. Беседа — интервью с родителями. Сбор информации о заболеваниях родителей, о состоянии здоровья матери во время беременности и течении родовой деятельности, в ходе беседы осуществляется наблюдение всех членов семьи.

Особого внимания специалиста требует наличие:

- хронических заболеваний у родителей;
- токсикозов во время беременности, травм в области живота;
- инфекционных заболеваний во время беременности;
- принятие больших доз алкоголя и курение матери во время беременности;
- иммунологической несовместимости по резус-фактору;
- попытки прервать беременность или угроза выкидыша;
- стрессы и психотравмы, испытываемые матерью во время беременности;

Также важна информация об особенностях сна, аппетита у ребенка, о наличии гиперактивности у родителей и признаков гиперактивности у ребенка, об особенностях воспитания ребенка в семье.

3. Просветительская беседа. Темы:

- этиопатогенез СДВГ;
- влияние генетических, биологических и психосоциальных факторов на развитие СДВГ;
- важность определения СДВГ у ребенка в более раннем периоде его развития (симптомы);
- семья как фактор «риска» перехода (развития) СДВГ у ребенка в более тяжелую степень и др.

4. Рекомендации родителям, ориентированные на ребенка и его окружение:

- изучение литературы о психофизическом развитии ребенка и кризисных периодах в дошкольном возрасте;
- при наблюдении у ребенка родителями признаков гиперактивности — немедленное обращение к специалистам.

А также беседа по формуле «вопрос — ответ — рекомендации».

5. Наблюдение ребенка группы «риска» по СДВГ. Посещение медицинского психолога детской поликлиники не менее двух раз в год.

Перечисленные условия позволяют определить факторы риска возможного развития СДВГ у ребенка и начать профилактическую деятельность в более раннем периоде его развития. При наличии признаков гиперактивности данные условия определяют необходимость обследования ребенка, его наблюдения и создания алгоритма дальнейшей работы с семьей.

Профилактико-терапевтическая работа

Возраст детей, составляющих группу риска по СДВГ, — от 1 года до 7 лет. Это та группа детей, которые проходят профилактические осмотры специалистами и комиссию при оформлении ребенка в детский сад и школу. В данный период развития ребенка возможно определить факторы риска развития болезни, но это не факт, что СДВГ обязательно проявится. Как уже было сказано ранее, наша задача — при наличии факторов риска просвещать родителей о причинах развития болезни, о проблеме СДВГ в целом, о необходимости сопровождения развития ребенка психологом детской поликлиники. В возрасте от 1 года до 7 лет при наличии болезни признаки СДВГ проявятся независимо от степени выраженности синдрома. Кризисный возраст — 3 года. Процесс адаптации к детскому саду может усилить проявление симптомов гиперактивности и развить болезнь в более тяжелую степень. Поэтому просвещение родителей о проблеме СДВГ на раннем периоде развития ребенка — одна из основных задач в работе психолога с семьей.

Пример из практики. Руслан. Возраст — 3 года 2 месяца. Срок посещения детского сада — 3 месяца.



1. *Диагноз родов* — роды вторые, срочные при беременности 38 недель. Тугое обвитие пуповины вокруг шеи. Хроническая внутриутробная гипоксия плода. Масса тела при рождении 3660 гр., при выписке 3350 гр. С рождения состояние удовлетворительное. Неврологический статус соответствует периоду адаптации. Отечность. Вскармливание грудное, сосет активно, часто срыгивает. По органам и системам — без патологии.

Диагноз при выписке — хроническая внутриутробная гипоксия плода (ХВУГП), группа здоровья II. Группа риска по перинатальному поражению центральной нервной системы (ПП ЦНС), тугоухости.

Обзор неврологом в 1 месяц — поставлен диагноз перинатальная энцефалопатия (ПЭП), синдром гипервозбудимости, назначено лечение, взят под наблюдение.

2. *Анамнез (беседа-интервью)*. На приеме из родителей присутствовала только мать. Наследственность отягощена со стороны отца — гиперактивность и энурез в детстве. Со слов матери: у ребенка проявления негативизма, не выполняет просьбы взрослых, обидчив, бурные эмоциональные реакции при отсутствии согласия с ним, хитрит, частые проявления упрямства, гневливости, раздражительности, истерик. Сверхподвижен, повышенная отвлекаемость, не может сконцентрироваться, не в состоянии закончить начатое дело. Часто падает, стучается о мебель, «собирает все углы». Самостоятельно одевается плохо. На обращения к нему не реагирует (гиперподвижность, расторможенность у ребенка наблюдается и на приеме у психолога). Со слов матери, такое поведение у ребенка до детского сада не наблюдалось.

3. *Наблюдение матери во время приема*. Мать раздражительна, по отношению к ребенку агрессивна. Постоянно делает замечания, дергает за руку, обещая наказать дома. В семье практикуются физические наказания. Со слов мамы — сильная усталость родителей от неуправляемости сына. Мать не знает, как себя вести в ситуациях истерик и непослушания со стороны ребенка. В воспитании ребенка бабушки и дедушки участия не принимают.

Таким образом, по анамнезу, наблюдению и показателям нервно-психического уровня развития у ребенка определяются явно выраженные симптомы кризиса 3-х лет, по DSM-IV [1] синдром дефицита внимания и гиперактивности/импульсивности. Отмечаются нарушения пространственной координации, проявляющиеся в неловкости, неуклюжести. Недостаточность сформированности мелкой моторики и навыков самообслуживания.

Мать (30 лет) не владеет информацией о психологических особенностях возраста 3-х лет, о «течении» кризиса данного возраста, о СДВГ. Отсутствуют адекватные реакции со стороны родителя на поведение ребенка, в семье нет единства требований. Наказания носят форму физической и вербальной агрессии.

Семья относится к высокому уровню психологической напряженности (постоянные ссоры и конфликты между родителями, трудности во взаимоотношениях между родителями и детьми, жестокое обращение с ребенком).

4. *Просветительская беседа с родителями*. Беседа носит следующий характер:

а) ознакомление родителей с психофизическим развитием детей начиная с рождения до трех лет, а также психологическими новообразованиями в данном возрасте;

б) объяснение того, как проявляются симптомы кризиса 3-х лет и как важны адекватные реакции родителей на поведение ребенка;

в) описание особенностей проявлений (симптомов) синдрома дефицита внимания и гиперактивности, объяснение значимости обследования, лечения и наблюдения ребенка специалистами.

5. *Рекомендации родителям*. На первом приеме:

а) консультация невролога, наблюдение медицинского психолога и других специалистов детской поликлиники;

б) изучение родителями литературы, проясняющей следующие вопросы:

- возрастные особенности и особенности протекания кризиса 3-х лет,
- адаптация детей к детскому саду,
- проблема синдрома дефицита внимания и гиперактивности,
- роль семьи в переходе (развитии) СДВГ у ребенка в более тяжелую степень,
- роль семьи в развитии личности в целом;
- психологические новообразования детей в дошкольном возрасте;

в) создание родителями благоприятных условий для развития ребенка и коррекции симптомов расстройства:

- дома — изменение поведения взрослого и его отношения к ребенку (демонстрировать спокойное поведение, избегать слов «нет» и «нельзя»);
- построение взаимоотношений с ребенком на основе доверия и взаимопонимания;
- обеспечение благоприятного психологического микроклимата в семье, увеличение времени, уделяемого ребенку;
- организация режима дня и места для занятий;
- избегание завышенных или заниженных требований к ребенку;
- формирование интеллектуальных интересов;
- по возможности, посещение бассейна;
- недопущение запугивания ребенка с целью добиться от него выполнения каких-либо требований;
- моральное поощрение — устная похвала и т. п. (ребенок нуждается в вознаграждении даже в простых ситуациях);

- преобладание методов поддержки и вознаграждения;
- обучение самостоятельному преодолению трудностей.

На основе результатов многолетней практики консультирования на базе детской поликлиники можно утверждать, что психологическая профилактика СДВГ в дошкольном возрасте достаточно эффективна, а при наличии симптомов гиперактивности детям можно оказать своевременную помощь. Полученная информация о проблеме СДВГ дает родителям следующие возможности:

- быть эффективными в своей родительской роли;
- стать компетентными;
- владеть современной информацией, касающейся СДВГ;
- лучше понимать своего ребенка и гармонизировать отношения в семье.

Ознакомление родителей с этиопатогенетической концепцией управления поведением детей с СДВГ позволяет обучить родителей специфическим методам поведенческого руководства, которые помогут значительно уменьшить проблемное поведение больного ребенка [6]. Ребенок с СДВГ нуждается во внешнем контроле и руководстве поведением гораздо больше чем здоровый ребенок. Важным является соответствующая организация внешней среды, потому что поведение детей с СДВГ определяется факторами внешней среды гораздо сильнее, чем внутренними правилами.

Помощь семье и детям с СДВГ осуществляется в рамках комплексного (мультимодального) подхода, одним из методов которого рассматривается групповая и семейная психотерапия. По данным Э.Г. Эйдмиллера и В.В. Юстицкого (1990), у 66% семей, в которых проживают дети с нервно-психическими расстройствами, имеет место либо структура жестко фиксированных патологизирующих семейных ролей, либо структура как таковая отсутствует изначально [8].

Содержанием семейной психотерапии является анализ взаимодействия всех членов семьи, которые собираются вместе в ситуации «здесь-и-теперь». В терапевтическом процессе можно выделить *два этапа*.

1. На *первом* происходит присоединение психотерапевта к семейной системе, выявление и усложнение когнитивных сценариев, с помощью которых происходит регуляция семейных отношений; выявляется факт, что в данной семье принят негармоничный стиль воспитания. Членам семьи объясняется, каким образом нарушенные семейные взаимоотношения наносят вред самой семье, как они утяжеляют патологические симптомы у ребенка, развивают болезнь и переводят ее в более тяжелую стадию.

На данном этапе создается и усиливается мотивация у обратившихся за помощью. Предоставляется информация о роли семьи в развитии СДВГ у детей. Особо акцентируется внимание на том, что в любой семье заключен не только патогенный фактор, но и саногенный (путь к выздоровлению). Осуществляется положительное эмоциональное подкрепление самой попытки обратиться за помощью. Важным в работе является «присоединение» психотерапевта к семье пациента, причем особая роль принадлежит динамике поведения специалиста от «наблюдателя», «вершителя судеб», «всесильного волшебника», то есть от роли, приписываемой ему членами семьи, — к роли одного из элементов семейной системы. «Того, кто говорит, как мы», того, у кого, оказывается, есть такие же проблемы, но он их уже решил». Используется специальная программа психотерапевтических упражнений, цель которых — развитие навыков невербальной коммуникации, эмпатии, экспрессии своих переживаний, развитие и обогащение когнитивных сценариев [7].

2. *Второй* этап характеризуется реконструкцией семейных отношений. Производится анализ мотивации поведения участников сеансов, их эмоциональных реакций, оценочных суждений о взаимоотношениях в семье. Анализу подвергаются мысли, чувства, поступки, возникающие «здесь-и-теперь». Актуализация и структурирование полученного материала осуществляется с помощью разыгрывания ролевых ситуаций, упражнений гештальт-терапии: «раундов», диалога частей «Я» члена семьи и невербального диалога между участниками разных подсистем семьи. Широко применяется методика с домашними заданиями (в виде прямых директив, метафорических и парадоксальных), семейная психодрама [7].

Работа с семьей носит значимый и необходимый характер, так как лечить ребенка вне семьи очень сложно и практически невозможно. Занимаясь индивидуально с ребенком, необходимо ставить в известность родителей о том, что такие занятия проводятся, и проводятся с такой-то целью. Это позволит родителям контролировать домашние задания и быть соучастниками лечебного процесса. Для родителей вся информация по проблеме СДВГ у ребенка и рекомендации могут даваться в письменной форме — в виде печатных инструкций или в электронном виде. Однако посещение специалиста с определенной периодизацией самими родителями необходимо.

Практика работы с семей, воспитывающей ребенка с СДВГ, и результаты исследований позволяют сделать *вывод* о том, что психологическая профилактико-терапевтическая работа с семьей снижает проявление симптомов болезни у детей или останавливает ее развитие. Здоровая социальная среда, окружающая ребенка, стабилизирует психоэмоциональное состояние у него и является фактором благоприятного воздействия. В результате у ребенка улучшаются отношения с родителями, братьями/сестрами, ровесниками, педагогами в дошкольном учреждении.



Уменьшается количество проблем с поведением, улучшается успеваемость ребенка в детском саду и школе, повышается самооценка или отмечается тенденция к повышению самооценки, возрастает независимость и самоорганизованность, уменьшается сочетание двигательной расторможенности, импульсивности, невнимательности с повышенной отвлекаемостью.

Сопровождение (наблюдение) детей группы «риска» медицинским психологом поликлиники заканчивается на этапе прохождения адаптации ребенка к школе. Как правило, это второе полугодие. Дети, страдающие СДВГ разной степени выраженности, наблюдаются длительно.

Длительность наблюдения (сопровождения) таких детей определяется степенью выраженности болезни, динамикой развития синдрома, нарушением адаптационных механизмов. Необходимо отметить, что индивидуальное или групповое консультирование родителей является основной формой помощи семье, воспитывающей ребенка с СДВГ. Помощь семье базируется на основных задачах и определяется конкретными базовыми принципами. Некоторые семьи нуждаются в дополнительных мероприятиях: индивидуальной или семейной психотерапии, консультации социального работника и др. Профилактико-терапевтическая работа с семьей, где растет ребенок с СДВГ дошкольного возраста, значительно снижает «риск» у него школьной дезадаптации.

Профилактика школьной дезадаптации

В последние годы проблемы, возникающие в процессе обучения детей с СДВГ, становятся сравнимы по выраженности с медицинскими проблемами при этом заболевании. Многие исследователи и практики неслучайно делают акцент на комплексном подходе к коррекции синдрома дефицита внимания и гиперактивности. Данный подход находит отклик у педагогов, психологов, социальных работников и других специалистов.

И.С. Бердышев и В.В. Яковенко, ссылаясь на многолетний опыт кризисного отделения ЦВЛ «Детская психиатрия», утверждают, что комплексная помощь детям с СДВГ немыслима без современной профилактики школьной дезадаптации, а в случае ее наличия — без современного ее устранения [7].

В большинстве случаев дети с СДВГ не находят должного понимания со стороны педагогов, это касается и детских садов, и школ различного вида обучения. В практике присутствуют факты, когда педагоги (руководство) школ настаивают на выводе детей на надомное обучение, на переводе их в коррекционные классы (классы выравнивания) либо смене образовательного учреждения. Но в некоторых случаях родители по собственному желанию переводят детей в другую школу, надеясь, что там у них не будет проблем, связанных с обучением и поведением. Тем самым они усугубляют уже существующие трудности у ребенка.

В первый год обучения большое значение в профилактике школьной дезадаптации у ребенка, страдающего СДВГ, имеет специальная работа, посвященная подготовке к обучению в школе. Данная работа носит специфический характер и предполагает специальные знания как у педагога дошкольного образовательного учреждения, так и у родителей. Говоря о подготовке ребенка к школе, мы невольно возвращаемся в дошкольный возраст. Результаты ранней диагностики СДВГ у ребенка, лечения (по показаниям), наблюдения специалистами, а также результаты специальной подготовки ребенка к школе — уже определяют качество профилактики школьной дезадаптации, проведенной в более раннем периоде развития.

В мировой междисциплинарной практике профилактическая работа предусматривает следующие основные направления [7]:

- обучение учителей младших классов проактивным формам педагогики (с 1 по 6 классы);
- интеграция усилий школьной команды поддержки детей с СДВГ с усилиями их родителей;
- специальное обучение детей с СДВГ контролю за своим поведением, управлению гневом и сдерживанию агрессии;
- профилактика академической (учебной) несостоятельности и повышение образовательной компетентности детей с СДВГ;
- оптимизация референтности подобных детей в глазах их одноклассников

Г.Б. Моница утверждает, что с целью снижения риска школьной дезадаптации учащихся с СДВГ необходимо соблюдать следующие условия [4].

1. Повышение учебной мотивации;

а) применение системы поощрений и наказаний: в условиях школы такими поощрениями, в зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, могут стать возможность выбрать то или иное задание, помощь учителю в проверке тетрадей, возможность писать на школьной доске во время перемены или на уроке, первое место в строю, выполнение письменного задания на компьютере и др.;

б) использование нетрадиционных форм работы: возможность выбора домашнего задания, роль «учителя» при объяснении одноклассникам того или иного задания и др.;

в) повышение самооценки учащихся: фиксация внимания класса на достижениях учащегося с СДВГ, предоставление заданий, посылных для данного ребенка, учитывающих его возможности, деление большого упражнения на несколько более мелких заданий и т. д.;

г) использование учителем вместо бесконечных замечаний заранее оговоренных с ребенком «секретных» знаков — сигналов о необходимости изменить поведение.

2. Организация учебного процесса с учетом психофизиологических особенностей учащихся:

а) мультисенсорный поход к обучению: подачу нового учебного материала и проверку знаний желательнее осуществлять в соответствии с наиболее выраженными учебными стилями ребенка, а закрепление пройденного в классе материала — с выраженными более слабо;

б) смена видов деятельности в зависимости от степени утомляемости ребенка;

в) реализация двигательной потребности ребенка (выполнение поручений учителя, требующих двигательной активности: раздать тетради, стереть с доски и т. д.);

г) снижение требований к аккуратности на первых этапах обучения; поощрения за работу, выполненную чуть аккуратнее, чем предыдущая;

д) выполнение упражнения на релаксацию и снятие мышечных зажимов;

е) инструкции учителя должны быть четкими и немногословными; тон — нейтральным, слова и фразы — понятными ребенку;

ж) по возможности усадить ребенка с СДВГ на первую парту, где учителю легче контролировать его поведение, а «зрителей» вокруг него и возможностей отвлекаться — меньше;

з) соблюдение четких временных интервалов начала и окончания урока, недопустимость лишения активного отдыха на перемене в качестве наказания;

и) четкий (но не оскорбляющий) контроль за выполнением ребенком заданий: регулярная проверка тетрадью, дневника, устный опрос и др.

3. Развитие дефицитарных функций:

а) повышение уровня внимания (использование упражнений на концентрацию внимания);

б) снижение импульсивности (например, вызов к доске того, кто поднял руку последним, задание «тихий ответ»);

в) снижение деструктивной двигательной активности;

г) помощь учителя в выявлении ребенком собственного стиля учебной деятельности, обучение его навыку использования выявленных способов контроля выполнения заданий;

д) развитие навыков самоконтроля: после инструкции учителя ребенок дублирует его слова, обращаясь к одноклассникам, которым тоже предстоит выполнение этого же задания;

е) обучение ребенка навыкам планирования своей деятельности (составление списка необходимых действий и последовательное вычеркивание по их завершении).

4. Обучение учащегося конструктивным формам взаимодействия с педагогом и сверстниками на уроке:

а) отработка навыков выражения гнева в приемлемой форме;

б) демонстрация неагрессивного поведения, доброжелательного, спокойного отношения с учителем;

в) обучение конструктивным способам разрешения конфликтов на уроке;

г) обучение ребенка адекватным способам выражения просьбы к учителю, к одноклассникам во время урока.

Г.Б. Моница пишет: «Как показала практика, использование приведенных принципов и приемов взаимодействия с гиперактивными детьми на уроках помогает им адаптироваться к школьным условиям, выявить собственные сильные стороны и стать успешными учениками». [4]

Возвращаясь к комплексному подходу к профилактике и коррекции СДВГ у детей, мы рассматриваем его как разнонаправленное воздействие: это медикаментозное, нейропсихологическое и психолого-педагогическое воздействие. Такое разнообразие методов работы объясняется многочисленностью «мишеней» для профилактики и коррекции школьной дезадаптации.

Ориентировочный перечень тем групповых сессий

1. Понимание природы СДВГ. Обзор методов помощи детям с СДВГ. Роль родителей.

2. Родительство. Основные задачи родителей в воспитании детей. Необходимые качества и навыки. Особые трудности родителей в воспитании детей с СДВГ.

3. Детско-родительские отношения. Умение слушать и понимать детей.

4. Роль родителей в формировании положительной самооценки у ребенка.

5. Стресс родительства. Программа самосохранения для родителей. Возможные психологические трудности. Основы психогигиены для родителей.

6. Основные принципы поведенческого руководства для детей с СДВГ.

7. Использование поощрения. Важность эффективных указаний и правил.

8. Использование санкций.

9. Повторение методов управления поведением. Рассмотрение специфических ситуаций.

10. Как помочь ребенку в учебе?

11. Как помочь ребенку в развитии социальных и коммуникативных навыков?

12. Эмоции в жизни ребенка — как помочь ребенку адекватно их проявлять и интегрировать? Эмоциональные расстройства у детей — роль родителей в их преодолении.

13. Моя семья: как она живет и как мы ее строим.

14. Проблемы отношений с социальным окружением.



15. С мыслью о будущем: искусство планирования и предвидения проблем.

16. Итоговое занятие [6].

Основные характеристики адаптированной к потребностям ребенка с СДВГ среды

Среда должна быть позитивной — то есть не оказывающей негативного влияния на ребенка, не провоцирующей его на неадекватные и асоциальные действия.

1. Среда должна быть максимально свободна от «соблазнов».

2. Среда должна быть четко структурирована, должна направлять поведение ребенка в надлежащее русло и помогать ему в организации деятельности.

3. Среда должна устанавливать для ребенка четкие и прочные рамки, которые сдерживают поведение ребенка в границах дозволенного.

4. Среда должна быть понятной и предсказуемой для ребенка, она должна функционировать согласно четким правилам.

5. В среде должны присутствовать четкие указательные знаки, напоминающие ребенку о необходимом поведении.

6. Среда должна включать в себя вспомогательную систему наблюдения за временем, которая помогает ребенку организовать свои действия в определенных временных рамках.

7. Все, что важно, должно быть максимально интересным — таким образом, среда будет способствовать уменьшению проблем с внимательностью.

8. В такой среде желательное поведение должно поддерживаться незамедлительными, частыми и значимыми для ребенка поощрениями, а проблемное —

приводить к немедленным значимым негативным последствиям.

9. В этой среде ребенок не должен пользоваться полной свободой, необходимо присутствие родителей или других взрослых, контролирующих поведение ребенка и направляющих его в необходимое русло.

10. В среде должно отводиться время (и пространство) на то, чтобы ребенок наслаждался свободой, «выпускал пар», проявлял свою потребность в двигательной активности и т. п.

11. Среда должна быть организована по принципу предвидения и опережения проблем [6].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Брызгунов И.П., Касатикова Е.В. Непоседливый ребенок. — М.: Институт Психотерапии, 2003. — 96 с.
2. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: В 6 т. — Т. 4. — М., 1984. — 251 с.
3. Дубровинская Н.В., Фарбер Д.А., Безруких М.М. Психология ребенка. — М.: Владос, 2002. — 114 с.
4. Моница Г.Б. Особенности обучения детей и подростков с СДВГ // СДВГ и родственные формы когнитивных нарушений, эмоциональных дисфункций и поведенческих расстройств: Материалы конфер. «Мнухинские чтения» 19 мая 2006 г. — СПб, 2006. — С. 31—35.
5. Мухина В.С. Возрастная психология. — М.: Академия, 1997. — 431 с.
6. Романчук О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. — М.: Генезис, 2010. — 336 с.
7. Фесенко Е.В., Фесенко Ю.А. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. — СПб: Наука и Техника, 2010. — 384 с.
8. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В. Методы семейной диагностики и психотерапии. — М. — СПб, 1996. — 48 с.

Н.В. Лукьянченко

Профессиональная культура практического психолога образования: что делать?



В работе анализируются проблемы, связанные с особенностями профессиональной культуры практических психологов образования. Рассматриваются проблемные аспекты практической подготовки будущих психологов, теоретические подходы к пониманию природы профессиональной культуры. Также анализируются представления студентов о профессиональной культуре психолога и мнения методистов, занимающихся проблемами прикладной психологии. Даются характеристики профессиональной культуры психолога образования, описываются условия, позволяющие сочетать производительность и экологическую результативность его профессиональной деятельности. Приводятся конкретные приемы учебной деятельности, позволяющие формировать профессиональную культуру будущих специалистов.

Введение в свое время во множество социальных институтов (в том числе образовательных) специалистов психологического профиля, формирование психологических служб было обусловлено необходимостью обеспечения процессов гуманизации как общества в целом, так и его структурных составляющих. Ретроспектива становления психологической службы образования позволяет обозначить определенную его логику с доминирующими акцентами проблемного обсуждения: от обоснования необходимости психологов и их деятельности через этап наполнения содержания профессиональной деятельности, создания средств мониторинга и обеспечения ее эффективности — к вопросам рефлексии полученных результатов. Многие специалисты с сожалением отмечают, что результаты не вполне отвечают ожидаемым [2, 3, 7, 20, 21, 24].

В обсуждении источников возникших сложностей стержневой является тема несоординированности, которая проступает на всех уровнях функционирования психологической службы: на организационно-управленческом, на методологическом, на учебно-профессиональном и т. д. Психолог, «вживленный» в систему образования, словно оказался в эпицентре ее противоречий. Его профессиональная миссия волей-неволей стала определяться не только содержательными аспектами деятельности, но и совершенно особым местом, ролью в системе взаимодействия субъектов образовательного процесса. В связи с этим в настоящее время все в большей мере актуальной становится проблема профессиональной культуры психологов. Свидетельством проблемности в этой сфере являются отзывы практиков, специалистов образования, по долгу службы взаимодействующих с психологами. Неслучайно представленный в журнале «Школьный психолог» репортаж об одном из круглых столов, проведенных

Лукьянченко Наталья Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, докторант Сибирского государственного технологического университета.

Имеет обширный опыт в области практической психологии образования: работа в центрах сопровождения в качестве научного консультанта; проведение по запросу образовательных учреждений тренинговых программ и аналитических семинаров; личная консультативная практика; преподавание в системах вузовской подготовки, повышения квалификации и переподготовки практических психологов образования.

Автор более чем 180 публикаций.

Профессиональные интересы определились в двух тематических направлениях: исследование семейной идентичности в современных российских семьях разного типа и социально-психологические аспекты работы психологических служб.



Департаментом образования Москвы совместно с МГППУ и посвященный работе психологической службы, весьма симптоматично назван «Где бы взять культуру?» [23].

Почему устоявшаяся вроде бы профессия до сих пор вызывает множество вопросов и даже недовольства в сфере профессиональной культуры? Попытаемся определиться в этой проблеме, проанализировав три плоскости данных:

- 1) конкретика мнений практиков образования и фокусы их недовольства профессиональной культурой педагогов-психологов;
- 2) определение сущности профессиональной культуры в научных и научно-методических источниках;
- 3) базовые ориентиры формирования профессиональной культуры в представлении будущих специалистов психологической службы.

Практики образования сигнализируют о точках неблагополучия на разных линиях взаимодействия педагогов-психологов:

- в первую очередь, с администрацией (говорится о том, что психологи с трудом определяют функциональную степень автономии — зависимости, зачастую оказываясь на крайних полюсах этой дихотомии) [23];
- с родителями (указывается факт непродуктивности позиции психологов, которые фиксируют основное внимание на выявлении дефицитов развития ребенка и предписывают родителям особенно внимательно к ним относиться, что вызывает у последних естественную защитную реакцию) [17, 23];
- с педагогами (обсуждаются трудности взаимодействия, обусловленные взаимным недоверием) [13, 23];
- с социальными педагогами и недавно появившимися в образовательных учреждениях омбудсменами — специалистами по защите прав ребенка (обращается внимание на определенную конкурентную напряженность взаимодействия психологов с этими специалистами) [23].

Что говорится о профессиональной культуре и, более адресно, профессиональной культуре психологов и педагогов-психологов в научных и научно-методических источниках? В далеко разбросанных границах вариантов понимания сущности профессиональной культуры можно определить несколько подходов. Их специфичность связана с широтой задаваемого контекста.

1. Самое локальное, узкое понимание трактует профессиональную культуру с точки зрения этики поведения. Это свод правил своего рода «профессиональной вежливости». Культура в таком понимании обладает высокой степенью «предписанности» и оценочности. Основное требование к профессионалу — соответствие его действий «протоколу», регламенту, писаным и неписаным правилам служебного этикета [10].

2. В другом понимании профессиональная культура выражает степень овладения специфическими для данной профессии видами действий и очень близ-

ка понятиям «профессионализм» и «мастерство». В одном из определений говорится, например, что профессиональная культура — это мера, качество деятельности человека в определенной, строго ограниченной области его профессии ... совокупность специальных теоретических знаний и практических умений, связанных с конкретным видом труда. Профессиональная культура предполагает усвоение норм, обычаев и традиций профессиональной деятельности [12]. Как видим, и здесь речь идет о высокой степени нормативности, но уже со стороны инструментального аспекта деятельности профессионала.

3. В третьем подходе профессиональная культура определяется как совокупность личностно-профессиональных качеств, составляющих некоторую целостность. В частности, профессиональная культура педагога-психолога является синтезом профессиональной компетенции, профессионально важных качеств, мотивационно-ценностного отношения к психолого-педагогической деятельности, специфических видов и способов поведения, которые обеспечивают творческое решение психолого-педагогических задач [4]. Особо подчеркивается необходимость сочетания собственно профессиональной и социальной компетентностей [11]. Качество культуры здесь связывается уже с проявлениями творчества, а не с требованиями нормативности.

4. Наиболее глобальное понимание заключается в том, что профессиональная культура определяется как часть или проявление общей культуры. Целостность профессиональной культуры не означает ее замкнутости и предполагает постоянное взаимодействие со множеством контекстов. Это соответствует самой природе трудовой деятельности, поскольку труд — это всегда функция, заключающаяся в производстве продукта, необходимого и востребованного не для «внутреннего» пользования, а для иных социальных субъектов.

Профессиональную культуру в ее высшем проявлении характеризуют одновременно:

- 1) высокий уровень инструментального обеспечения;
- 2) способность творчески решать профессиональные задачи, выходя из рамок рабочих шаблонов;
- 3) экологичность взаимодействия с «иными» контекстами, как более широкими (общая культура), так и рядоположенными (культура других социальных субъектов). Экологичность в данном случае есть «соразмерность» контексту взаимодействия. При этом подчеркивается такая характеристика культуры, как ее сложность и многомерность [10].

«Несоразмерность контексту», отсутствие должного уважения к его специфике приводит к тому, что человек становится, по меткому выражению К. Маркса, «профессиональным идиотом», не видящим ничего дальше своего узкого и ограниченного участка, который как бы заслоняет, загораживает, закрывает собой весь остальной мир [приведено по: 10].

Вот какой гротескный пример такой ограниченности приводит современный американский менеджер Х. Маккей в книге «Как уцелеть среди акул».

«Рассказывают, что один управляющий не мог по ряду обстоятельств пойти на концерт, где исполнялась «Неоконченная симфония» Ф. Шуберта, и отдал свой билет специалисту, занимающемуся анализом эффективности деятельности, а затем получил следующий отчет.

1. В течение длительного времени четыре музыканта, играющие на гобоях, ничем не были заняты. Число их следует уменьшить, а их работу следует распределить среди всего оркестра.

2. Сорок скрипок исполняли одну и ту же мелодию. Это представляется ненужным дублированием, и это подразделение необходимо резко сократить. Если требуется громкое звучание, то этого можно достичь с помощью электронного усилителя.

3. Значительные усилия были затрачены на исполнение нот в одну восьмую и одну шестнадцатую. Это представляется чрезмерным украшательством, и все ноты следовало округлить до одной восьмой. Если это будет сделано, то позволит использовать стажеров и специалистов более низкой квалификации.

4. Нет никакой пользы в повторении на рожках мелодии, которая уже прозвучала в исполнении струнных инструментов. Если устранить все эти излишества, то продолжительность концерта сократится до двадцати минут. Если бы Шуберт обратил внимание на эти детали, то он, вероятно, все-таки смог бы закончить свою симфонию» [18].

В работе психолога также можно найти аналогичные примеры. Например, на одной из конференций автору «посчастливилось» услышать доклад, в котором сообщалось о результатах исследования мнемических процессов машинистов. Оказалось, что память тех машинистов, которые имеют более высокие результаты в выполнении квалификационных контрольных работ, «лучше», на основании чего были составлены рекомендации для машинистов с более низкими результатами тренировать память, например, учить в большом объеме стихи.

Рассмотрим теперь представления студентов о профессиональной культуре. В процессе профессионального становления студенты-психологи решают задачу «построения детально проработанного образа собственного профессионального будущего и образа себя-как-профессионала» [19, с. 26], и формирующиеся представления являются своего рода векторами, направляющими процессы профессионального саморазвития [14]. С целью выявления представлений будущих педагогов-психологов о профессиональной культуре и факторах педагогического процесса, способствующих ее формированию, проводился опрос, в котором приняли участие студенты (в количестве 151 человека) Института психологии, педагогики и управления образованием (ИППУО) Красноярского педагогического университета им. В.П. Астафьева.

Для выявления и фиксации различных аспектов представлений использовались следующие вопросы.

1. По моему мнению, профессиональная культура педагога-психолога заключается в том, что...

2. Определяя уровни профессиональной культуры, я считаю, что:

«низкий уровень» — такой, при котором...

«средний уровень» — такой, при котором...

«высокий уровень» — такой, при котором...

3. Исходя из этих определений, уровень моей профессиональной культуры можно охарактеризовать как ... (высокий, средний, низкий).

4. На мой взгляд, уровень профессиональной культуры большинства моих сокурсников можно охарактеризовать как ... (высокий, средний, низкий).

5. Я полагаю, что становлению моей профессиональной культуры как педагога-психолога в процессе обучения в наибольшей степени способствовало...

7. По моему мнению, в наибольшей степени становлению моей профессиональной культуры способствовали следующие образовательные дисциплины...

Остановимся на наиболее значимых результатах проведенного исследования. Анализ представлений студентов о сущности профессиональной культуры позволил выделить в ее структуре следующие содержательные аспекты:

- отношение к профессии;
- отношение к людям;
- отношение к себе как к профессионалу.

I. Отношение к профессии:

- a) идентификация с профессией;
- b) мотивационная активность;
- в) овладение содержанием профессиональной подготовки.

II. Отношение к людям (клиентам психологической службы):

- a) вера в позитивную природу и ресурсность человека, уважение к личностной уникальности;
- b) стремление помочь, оказать реальную, действенную психологическую помощь.

III. Отношение к себе как к профессионалу:

- a) рефлексивность;
- b) личностно-профессиональная ответственность.

Результаты обобщения ответов респондентов на вопросы об уровневых характеристиках позволили выделить и содержательно раскрыть показатели сформированности профессиональной культуры на низком, среднем и высоком уровнях по совокупности трех аспектов (табл. 1).

При определении уровня профессиональной культуры 86% респондентов охарактеризовали и свой, и уровень своих сокурсников как средний. Незначительное количество студентов (5%) охарактеризовали уровень сформированности своей профессиональной культуры как высокий. Как низкий определили уровень своей профессиональной культуры 9% опрошенных. Иными словами, абсолютное большинство студентов из нашей выборки оценивали свой уровень профессиональной культуры как весьма удовлетворительный, вполне достаточный для реализации профессиональной деятельности.



В качестве наиболее значимых факторов, способствующих становлению профессиональной культуры, студенты выделяют собственную познавательную активность и заинтересованность, а также взаимодействие с преподавателем как профессионалом — носителем профессиональной культуры.

Определяя образовательные дисциплины, изучение которых в наибольшей степени способствовало становлению их профессиональной культуры, участники опроса указали те, которые включают активные методы обучения, помогают понять возрастные и индивидуальные особенности человека, освоить основные методы работы психолога («Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Психодиагностика», «Психологическая коррекция», «Основы психологии семьи и семейного консультирования», «Методы активного социально-психологического обучения», «Психологическое консультирование», включенные в учебный процесс психологические тренинги).

Если проинтерпретировать данные опроса студентов в контексте проблемы качества профессиональной культуры в соотнесении с данными из практики и научно-методической литературы, в определенной мере становятся понятными источники дефицитов. Картина, складывающаяся в представлении студентов, на первый взгляд, выглядит весьма привлекательно и даже профессионально. При более тщательном и пристрастном анализе обнаруживаем, что в образе педагога-психолога с высоким уровнем профессиональной культуры перед нами предстает человек с выраженным личностным началом. И даже более того, он является в данном аспекте образцово-совершенным, словно воцаряясь на «личностном Олимпе». Психологи «знают»,

каким должен быть «настоящий» человек (и вполне логично предполагать, сколь болезненно может при такой позиции восприниматься «несовершенство» других. Они ведь недостаточно рефлексивны, не осведомлены о том, что в конфликте нужно «отражать чувства» и т. п. Показательным в этом ключе является высказывание одного из знакомых автора, специалиста по компьютерным технологиям: «Психолога легко обидеть»). В отношении к клиенту сквозит своего рода «доброта», прощение его несовершенства, искреннее стремление оказать помощь в его искоренении. Обращает внимание практическое отсутствие каких-либо других отношений, кроме отношений с единичным клиентом. Среди дисциплин, важных для профессиональной культуры, не называются ни социальная, ни организационная психология. Только «я и клиент» — похоже, так выглядит ситуация профессиональной деятельности. Перед будущим психологом не встает вопроса о взаимодействии с «иными». Неудивительно, что впоследствии это взаимодействие воспринимается как столкновение. Личностное начало для психологов — самодостаточная ценность. Самоактуализация трактуется едва ли не как противопоставление социальному контексту, в крайнем случае, максимальная независимость от него. Если принять во внимание потребность возраста в образцах для идентификации, можно понять, сколь старательно эти заманчивые ориентиры впитываются будущими специалистами (то, что к основным источникам формирования профессиональной культуры студенты относят взаимодействие с высококвалифицированными преподавателями, свидетельствует именно об этом стремлении соотноситься с живыми и определенными образцами профессионализма).

Уровни	Аспекты профессиональной культуры		
	Отношение к профессии	Отношение к людям	Отношение к себе
Высокий	Высокая творческая и самоактуализационная активность; глубокое личностное принятие и понимание профессии, ее гуманистического смысла; владение содержанием профессиональной подготовки, гибкость в его использовании, поисковая активность, направленная на расширение профессиональных знаний, умений и навыков.	Отношение к человеку как уникальной индивидуальности; стремление понять клиента и помочь ему.	Выраженная личностная и профессиональная рефлексия; принятие ответственности за качество и результативность взаимодействия с клиентом.
Средний	Исполнительская, адаптивная мотивация профессиональной деятельности; отношение к профессии как к долгу, норме, системе требований; квалифицированное владение профессиональными знаниями, умениями и навыками в соответствии с нормативными требованиями.	Отношение к клиенту не столько как к ресурсной личности, сколько как к источнику проблем; ориентация на оказание профессиональной помощи в соответствии с нормативными требованиями.	Оценка себя и своих действий с позиции их правильности или неправильности; нерефлексивная позиция.
Низкий	Низкий уровень идентификации с профессией; профессиональная деятельность рассматривается как вынужденная; практическое отсутствие мотивации профессиональной деятельности; слабое владение профессиональными знаниями, умениями и навыками.	Использование профессионального взаимодействия в целях компенсации собственных личностных дефицитов. Манипуляционная позиция по отношению к клиентам.	Практическое отсутствие личностно-профессиональной рефлексии; внешне-обвинительная позиция, неприятие ответственности за качество взаимодействия с клиентом, обилие «эгозащитных» стратегий.

Табл. 1. Характеристика уровней профессиональной культуры в представлении студентов

Но ведь именно так, по сути, идеализированно, позиционируется профессия психолога в научно-методической литературе: так, как будто существует только ситуация клиентского приема. Во многом такое видение определяется традицией обсуждать профессионально-значимые качества психологов, опираясь на материалы западных исследователей. Последние чаще всего имеют с процессами консультирования, где профессиональная ситуация действительно практически исчерпывается приемом клиентов.

При этом остаются открытыми вопросы, где и как позиционируются внятные образцы грамотного организационного поведения психолога. Откуда может узнать будущий специалист, что ситуации, в которых ему зачастую придется работать, и проблемы, которые придется решать, для других людей могут выглядеть областью неизвестности? А значит, его действия будут вызывать у окружающих самые разные чувства, от недоверия и враждебности до надежды на то, что он, психолог, «все решит». И как будущий специалист поймет, что эффективное позиционирование и взаимодействие со множеством людей и структур — это его профессиональная задача, если таким образом задача не ставилась и не обсуждалась во время учебы?

Удивительно, но факт: в научно-методической литературе можно встретить положение о том, что важнейшей составляющей профессиональной культуры является овладение диагностическим инструментарием. И при этом никак не обговаривается, что психологическая диагностика — не самоцель, а только средство в решении задач. Причем задач, встающих не только перед психологом как профессионалом, но и перед организацией в целом. То есть таких задач, которые решаются в более широких контекстах. И эти задачи, опять же, определяются в партнерском взаимодействии с другими субъектами (далеко не совершенными в образцах личностного развития).

Неслучайно в окоlopsихологических кругах имеют хождение поговорки о чрезмерной абсолютизации опорного значения психодиагностики в работе психолога: «Что продиагностируешь, то и откорректируешь»; «Свой диагноз всегда ближе к норме»; «Каждый психолог знай свой диагноз»; «Всяк психолог свою теорию знает»; «Сам живи и другим диагноз не ставь»; «Старого психолога на диагнозе не проведешь».

Между тем, Ю.М. Забродин, указывая, что система методов практического психолога задается спецификой конкретных задач, встающих перед специалистом, работающим в той или иной сфере человеческой деятельности, определяет три основные группы методов: методы экспертизы, методы психопрогностики и психологического проектирования и методы психологического управления [8, 9]. Психодиагностика в большей мере — составляющая первой группы методов и важна при анализе проблем, но не в синтезе и не при решении. В тех случаях, когда речь идет о психологически обоснованном решении реальных задач, о проектах, о конкретных рекомендациях, о предложениях по управлению тем или иным социальным процессом, на первое место выходит психопрогностика. В тот момент, когда решение практической задачи

вступает в фазу реализации, реального управления социальными явлениями, — тогда психодиагностика и психопрогностика выступают в подчиненной, вспомогательной роли — как способы идентификации наблюдаемых изменений. А главным в этот момент становится теоретическое знание, причем не столько о структуре, сколько о механизмах действия интересующих нас факторов. Ко всему прочему, это означает, что при реальном управлении событиями необходимо рассматривать всю систему действующих факторов [8, 9].

В.Э. Пахальян указывает, что во второй половине XX века в отечественной психологии выделились два направления профессиональной деятельности и, соответственно, два профессиональных пространства становления практического психолога как специалиста [20]:

1) область практической психологии как прикладной отрасли, где реализуется профессиональная деятельность, связанная с приложением психологических знаний к различным сферам человеческой жизнедеятельности — тем сферам, в которых эти знания оказываются востребованными;

2) область психологической практики, где специалист оказывает непосредственную помощь человеку в решении тех внутренних проблем, которые рождаются из контекста его личной жизни, а не из задач какой-либо социальной сферы.

Во втором пространстве психолог сам формирует цели и ценности своей профессиональной деятельности, реализует их в профессиональных действиях и несет ответственность за результат. В первом же пространстве профессионального становления специалиста-психолога он действует по заказу определенной социальной сферы. Здесь специалист-психолог должен выстраивать свою деятельность по законам и правилам того самого «монастыря, в который со своим уставом не ходят». И именно в таком пространстве реализуется деятельность психолога образования. При этом необходимо помнить, что психолог включен в структуру учреждения наряду с другими специалистами, а его специфическая профессиональная роль предполагает продуманную стратегию организационного позиционирования и воздействия практически на всех субъектов образования. И это воздействие не подкреплено средствами институционального порядка, как, например, у руководителя, инспектора и т. п.

«Круг задач, который решает педагог-психолог, широк и многообразен, — пишет И.В. Дубровина. — Качество решения этих задач зависит в значительной степени от уровня профессиональной и личностной культуры психологов» [22, с. 67]. Отметим, что психолог встроен в образовательные системы и принимает участие в решении задач разного уровня. Многоаспектность задач, обусловленная тем местом, которое занимает психолог в образовательных структурах, неизбежно «обрекает» его на постоянное самоопределение, предполагающее «взгляд сверху» на профессиональную ситуацию. Поэтому идентификация профессиональной культуры с личностным развитием и ЗУНами, необходимыми для реализации каких-либо отдельных аспектов професси-



ональной деятельности, недостаточно. Профессиональная культура, по нашему мнению, — интегральная характеристика, обеспечивающая двуединый результат (продуктивность+экологичность) осуществляемой в реальности актуальных социальных контекстов профессиональной деятельности как целостного феномена.

На основе результатов теоретического анализа проблемы профессиональной культуры, а также систематизации опыта работы в психологической службе образования, разноуровневых учреждениях профессиональной подготовки и переподготовки практических психологов сложилось представление о совокупности характеристик, свойственных профессиональной культуре практического психолога образования. Данные характеристики, на наш взгляд необходимы для обеспечения «экологичной продуктивности» его работы.

Речь идет о следующих характеристиках:

- 1) ориентированность на ресурсные аспекты личности и ситуации;
- 2) системное видение профессиональной ситуации;
- 3) владение средствами экологичного воздействия;
- 4) личностно-профессиональная ответственность, опирающаяся на рефлексию потребностей удовлетворенности субъектов образовательного процесса.

Не хотелось бы однозначно называть эти характеристики «требованиями», скорее это ориентиры для совершенствования практическими психологами своей профессиональной культуры. Остановимся на каждой характеристике в отдельности, приведя конкретные «иллюстрации из жизни», а также примеры упражнений, с помощью которых эти характеристики можно формировать. Уточним, что это не законченная технология формирования профессиональной культуры, необходимый и достаточный набор упражнений, а именно примеры практик, которые можно встраивать в различные формы подготовки психологов.

Методическая особенность проведения данных упражнений заключается в том, что их итоговый анализ осуществляется в двух плоскостях:

- 1) рефлексия переживаний участников «здесь и сейчас»;
- 2) перенос выявленных психологических закономерностей и механизмов на ситуацию профессиональной деятельности психолога в образовании.

Ориентированность на ресурсные аспекты личности и ситуации

Ф.Е. Василюк, определяя меру ответственности специалиста в психологической практике, пишет, что от него зависит, что будет искать человек с его помощью в своей душе [5].

Примеры. Креативный пример ресурсного видения в работе практического психолога описан А.М. Яловым. «Саша, шестилетний мальчик, убежал из детского сада во время прогулки, каждый раз убеждая кого-то из своих друзей следовать за ним. Ни убеждение, ни угроза наказания со стороны родителей и воспитателей не давали результата.

В разговоре с психологом мальчик держался легко и свободно и перечислил множество причин, побудивших его к побегу: «заставляют есть и спать», «не дают играть в игрушки», «заставляют заниматься» и даже «жестко обращаются».

Особое внимание психолога привлекло еще одно объяснение: «я просто хотел путешествовать». Тогда она предположила: «Наверное, в тебе живет маленький путешественник?» Мальчику это объяснение понравилось, и после заинтересованного разговора о дальних путешествиях он согласился, что маленький путешественник не может путешествовать без взрослых. С тех пор Саша не убежал из детского сада» [1, с. 219].

Два других примера — из нашей собственной практики. Они лежат в одном тематическом поле — психологической готовности к школе. Примеры приводятся как альтернативные по своему характеру: отрицательный и положительный.

Первый описывается со слов студентов, которые проходили практику в центре сопровождения и должны были провести анализ коррекционного занятия. На данном занятии основными участниками были психолог, мальчик с задержкой психического развития и его отец. По характеристике психолога, как отец, так и сын — исключительно трудны в коррекционном плане. Отец, например, даже не мог понять инструкции к даваемому сыну заданию — «туговат». Надо сказать, что этот «туговатый» отец имел собственное предприятие с весьма неплохими доходами, что характеризует его как человека, понимающего множество аспектов, связанных с функционированием рынка, производственными вопросами, управлением людьми, которые психологу даже и не знакомы. А другой потрясающий момент: этот, по всей видимости, очень занятой человек ходил со своим сыном на занятия, чтобы лучше понять, как ему помочь. Какой мощный ресурс остался мало задействованным! Цели данного занятия определялись как выявление и коррекция мотивации в учебной ситуации. Понятно, что ни учебной, ни познавательной мотивации у малыша не было, что и показала проведенная психологом диагностическая методика, в которой содержался рассказ о путешествиях, потерпевших в море кораблекрушение. Этим путешественникам было необходимо совершить некоторые выборы действий. Эти выборы и являлись диагностическими с точки зрения доминирующего типа мотивации ребенка. К сожалению психолога, мотивации не было выявлено вообще никакой. Такая серьезная мотивационная дефицитность делала весьма затруднительным определение точек опоры и направления коррекции. При столь «глубоких умозаключениях» у психолога почему-то не возникало простой идеи о том, что ситуация морского путешествия, описываемая вербально, на самом деле для шестилетнего мальчика с задержкой психического развития излишне абстрактна, непонятна, говоря простым языком — «пустой звук». Единственное, что привлекало его на занятии, — висючая каруселька с фигурками животных. «И как, — спрашиваю студентов, — психолог задействовал карусельку в работе с мальчиком?» «Что вы, он же заниматься должен», — убежденно отвечают сту-

денты, уже впитавшие объяснительные конструкции психолога о трудностях работы. В итоге единственный актуализированный в той ситуации мотивационный ресурс остался невостребованным.

Второй пример (положительный) — занятия, в которых принимает участие мальчик с психофизическим инфантилизмом — будущий «мистер хроническое беспокойство для учителя». Цель — формирование основ произвольности. Первоначально психолог планировала проводить (и начала это осуществлять) графический диктант: «клеточка вверх, две клеточки вправо...». Неугомонный шестилетка узрел на столе книги А.З. Зака с развивающими заданиями: «Что это?» «Это тебе рано», — урезонивает психолог. Но мальчик не унимается: «Что это?» Психолог объясняет. Мальчик радостно пробует решать, увлекается до полной поглощенности процессом. Именно эти задания психолог в дальнейшем использует в формировании основ произвольности и учебной деятельности. Инфантилизм — это ведь не только недостаток саморегуляции, но и живость, непосредственность восприятия и реагирования. А это, с одной стороны дает возможности развития креативных характеристик познавательной деятельности, с другой, при грамотной организации процесса обучения, может лечь в основу формирования более зрелых форм мотивации. Что, собственно, и было сделано внимательным психологом.

Упражнение. Описываемое далее упражнение хорошо встраивается во множество программ, имеющих характер практикумов или тренингов. Оно так и называется «Ресурс» и заимствовано нами из практикума А.М. Ялова по консультированию, направленному на решение. Упражнение проводится в тройках. Один из участников тройки рассказывает о каком-либо своем успехе. Что будет фигурировать в качестве успеха — его собственный выбор. Это может быть победа на профессиональном конкурсе, а может быть восстановление отношений после длительной ссоры, получение водительских прав, овладение иностранным языком и т. п. Бывают, например, такие, как «Я сама без книжных рецептов научилась жарить блины». Задача двух других участников тройки — внимательно слушать. По окончании повествования рассказчику задается вопрос: «Как ты думаешь, благодаря чему этот успех был достигнут?». Если рассказчик начинает говорить о каких-либо внешних факторах, например, хорошее настроение партнера, то необходимо развернуть обсуждение в русло внутренних факторов: «Да, конечно, это имеет значение, но ведь далеко не все могут воспользоваться столь благоприятной ситуацией. Как тебе удалось сделать так, чтобы настроение партнера повлияло на результат вашей встречи?» Все внимательнейшим образом выслушивается. А затем слушатели по очереди рассказывают о тех ресурсах, которые услышали в рассказе, но сам рассказчик их не упомянул. При этом важно не ограничиваться общими банальными формулировками типа «целеустремленность», а выделить специфические для данного человека характеристики целеустремленности и найти для них по возможности точные (не в научном, а в смысловом аспекте) определители. Например: «Мне кажется, здесь проявилась способность

ставить цели, которые нужны именно тебе, а не кому-нибудь другому»; «Когда ты ставишь цель, то можешь находить самые разные и даже совсем неожиданные способы ее достижения»; «Мне кажется, у тебя есть такая особенность, что, если ты захотел чего-либо понастоящему, тебе даже не надо специально напрягать волю, цель постоянно притягивает тебя, как маяк, и ты идешь к ней несмотря на перипетии обстоятельств, пока не получишь желаемое». Произносить это следует не назидательным тоном, а мягко, находясь в хорошей «пристройке» и координируя произносимое с мерой согласия партнера, например, подбирая более понятные и соответствующие его самоощущению формулировки. «Ресурсов» надо набрать не менее 6–8. Итогом является резюмирование: «итак...», и далее следует перечисление по пунктам всего репертуара обозначенных ресурсов. Каждый из участников тройки проходит описанную процедуру, имея возможность выступить и в качестве респондента, и в роли «аналитика». Это упражнение обычно сопровождается сильными позитивными эмоциями, очень мощно способствует настраиванию, фокусированию внимания на множественные позитивные аспекты личности.

Вместе с тем, способность видеть множественные ресурсы предполагает выбор точки воздействия для наиболее продуктивного и экологичного получения результата. Для этого необходимо, чтобы психологическое видение было не только ориентировано на ресурсы, но и обладало системными характеристиками.

Системное видение профессиональной ситуации

При всей кажущейся едва ли не одиозной понятности требования системности, дело обстоит не так просто, как подается в стереотипах планов и отчетов — «чем больше, тем лучше». Системность предполагает, что мы опираемся на представление о многоуровневости, многофакторности психических феноменов и их детерминации. А отсюда может «логически» вытекать вывод о том, что «настоящая» психологическая работа и должна быть направлена на множество факторов, поэтому зачастую качество сводится к количеству. При этом упускается важнейший аспект понятия «система». Это не просто множество (набор) элементов. Все элементы и уровни взаимосвязаны. Последнее означает, что, осуществляя любое воздействие в рамках данной системы, мы получаем «отклик» в виде изменения множества ее составляющих. Характеризуя системный подход, А.В. Черников говорит о том, что он позволяет рассматривать любую единицу и как самостоятельную, и как интегрированную часть целого — в зависимости от уровня «разрешения», который мы выбираем для рассмотрения системы [25]. В таком случае системность мышления психолога заключается в способности использовать «аналитическую оптику», меняя фокусы и «разрешение» своего видения, свободно маневрируя в аналитике между элементами и уровнями (например, отдельных психических функций, целостной личности, диадного взаимодействия, отдельных микрогрупп, целостной организации). И «высший пилотаж» — эстетика психологической рабо-



ты — заключается не в набирании как можно больших аспектов воздействия, а в выборе оптимальной с точки зрения продуктивности и экологичности точки приложения усилий.

Приведем продуктивный *пример* такого видения. Одним из сложных моментов функционирования школы является дисциплина на переменах, и особенно это касается поведения первоклассников. То, что происходит после звонка и открывания классных дверей, сравнимо со стихийным бедствием. Отсюда — реальная травмоопасность, жалобы родителей и т. д., и т. п. «Что делать?» — ломают головы педсоветы. Традиционные решения в виде организации игр («Ручеек» вечен), «разборки» на родительских собраниях, воспитательно-профилактические беседы на классных собраниях, привлекается психолог... В одной из красноярских школ смогли выйти на новый уровень снижения проблемности вопроса дисциплины именно за счет психологического видения ситуации и выбора адекватного проблеме ракурса ее рассмотрения. В фокусе внимания оказался не каждый школьник в отдельности, а вся школьная «популяция» первоклассников. Их стали рассматривать как целостную группу с присущими группе характеристиками. Что же это за группа? Не приукрашивая действительность, то, что выплескивается из кабинетов после урока, вполне можно определить как толпу. А восходя мыслью еще к классике психологии толпы Лебону, вспоминаем, что безответственность и легкая возбудимость толпы во многом связаны с анонимностью, безымянностью, субъективной обезличенностью ее участников. В школе была разработана система мероприятий, направленная на взаимопрезентацию и содержательное (интересы, хобби, семья) знакомство ребят сначала на уровне класса, затем всей параллели. Причем осуществлялась эта система мероприятий всем педагогическим коллективом. Психолог только раз в неделю в каждом классе проводил занятия, включавшие игры на сплочение. Но само решение проблемы исходило из психологического видения и основывалось на социально-психологическом механизме. И этот механизм, по отзывам педагогов, работал.

Упражнение. Особая роль в формировании системного видения профессиональной ситуации, на наш взгляд, принадлежит социальной психологии. И ее потенциал в данном аспекте задействован недостаточно. Именно социальная психология дает возможность понять роль внешних, экзогенных контекстов в поведении человека. А понимая механизмы действия социально-психологического контекста, можно проектировать характеристики этого контекста, оптимизируя их в соответствии с конкретными целями или общими ориентирами благоприятных условий развития и самореализации личности. Так, теории межгрупповых отношений, в которых даются объяснения спонтанной враждебности между представителями разных групп, позволяют создать условия для формирования толерантности, вполне реализуемые в образовательных учреждениях, причем без дополнительных затрат.

Вместе с тем, «произносимые» на лекциях и семинарских занятиях социально-психологические зако-

номерности имеют тенденцию оставаться «теоретическим грузом», а поскольку они не являются субстанцией, данной в ощущениях, трудно определимы в логике точных измерений, для многих они носят своего рода «виртуальный» характер. Поэтому в технологическом арсенале, в системах подготовки психологов должны быть приемы, опирающиеся на актуализацию субъективного опыта. Или, иными словами, — личного переживания действия социально-психологических механизмов [15].

Конкретным методическим приемом может являться мини-эксперимент, в котором создается ситуация с определенным типом взаимодействия и с определенными позициями. Как указывалось выше, она может анализироваться «здесь и сейчас», а может создаваться и рассматриваться как аналог событий, разворачивающихся в реальной жизни. Вот пример одной из таких экспериментальных ситуаций, дающих возможность слушателям, что называется «на себе» «прочувствовать», как влияет на отношение характер взаимодействия (конкурентный либо кооперативный). Преподаватель предлагает «поиграть». Из аудитории набирается группа человек 8–10. Им дается инструкция игры на внимание «Бум!» (счет по порядку, когда каждый по кругу называет следующее число, но вместо произнесения чисел, которые делятся или оканчиваются на три, необходимо сказать «бум» и подпрыгнуть). Сначала организуется игра «на победителя»: тот, кто совершает ошибку, из игры выбывает. В итоге остается один — «самый внимательный». Затем снова набирается группа с другим составом. Инструкция дается та же самая. Но условия игры иные. Необходимо, чтобы процесс счета без ошибок дошел до числа двадцать. И это является заданием всей группе. Если кто-то совершает ошибку, счет начинается сначала. В любом случае после некоторых забавных мучений группа справляется с заданием, получая желаемую «победу». Затем задается вопрос о том, что чувствовали по отношению друг к другу участники первой игры и участники второй игры. В итоге оказывается, что в первом случае появлялся некоторый оттенок враждебности, а во втором — аттрактивные чувства. Самое время обратить внимание на то, что инструкция к игре — одинаковая в обоих случаях, различается только характер взаимодействия. А затем изложить соответствующую теорию и предложить разработать варианты ее применения в практике (например, при организации взаимодействия детей в образовательных учреждениях).

Владение средствами экологичного воздействия

Практика показывает, что «экологичность» профессионального воздействия во взаимодействии с разными субъектами образовательного процесса может быть обеспечена за счет таких его аспектов, как включение «понимающих» техник (например, активное слушание), соблюдение «баланса инициатив» (диалогичность, стимулирование коммуникативных вкладов каждого из участников) и целенаправленное фокусирование. Охарактеризуем более подробно

третий из аспектов — целенаправленное фокусирование.

В том, что мы говорим, что и как представляем в письменном виде, как смотрим и слушаем, содержатся знаки-направляющие для окружающих.

Пример. Оформление информации для клиентов, кроме основного сообщения содержит и дополнительные, фокусирующие сигналы. Сравним, например, два кусочка из текстов с доски информации разных центров сопровождения. Первый (который при всей невероятности, тем не менее, имел место быть): «Занятия детей с задержкой психического развития “Родничок” (далее следует список группы) переносятся с...». Второй, содержащий рекомендации для матерей малышей самого юного возраста: «Здравствуй, мама, я родился! Мне так хочется...» и далее следуют сформулированные в очень доходчивой форме рекомендации, которые ведь на самом деле исходят от возрастных потребностей. В первом случае после прочтения текста в памяти остается информация не только о режимных моментах работы центра, но и том, что именно вот у этих детей — проблемы с развитием. Во втором случае внимание, да еще и подкрепленное живой эмоциональной реакцией, фокусируется на потребностях ребенка.

Или сравним оформление рекреации, в которой ожидают приема родители с детьми: в одной развешаны длинные, скучно оформленные правила психологически грамотного поведения, в другой — метафоры и метафорические картинки-истории. В первом случае родители и дети получают сообщение, что они «что-то должны» (как сформулировал отец одного младшего школьника: «Если..., то..., а иначе все!!!»). Во втором клиентов приглашают окунуться в мир мудрости, вступить с ним в диалог. Этот мир интригует, завлекает, вызывает вопросы и... живую заинтересованность во взаимодействии с психологом.

«Должен!» и «Как здорово!!!» — это один из вариантов альтернативы фокусирования внимания, имеющих в качестве следствия совершенно разную энергетическую стоимость достижения желаемого результата. Участвуя в проекте «Школа — территория здоровья», мы видели и ощущали это в разных школах. В разработках здоровьесберегающих и здоровьесозидающих технологий в школах принимали участие психологи. В одной из очень активно проявляющих себя в проекте школ, по всей видимости, велась «борьба за здоровье»: повсюду были развешаны мини-плакаты «Здоровый человек должен...», а урок физкультуры считался одним из главных. Аналитики проекта на себе смогли ощутить действенность такого урока, когда их в рамках презентации школьных достижений пригласили вместе со школьниками пробежать несколько кругов вокруг школьного здания. Неудивительно, что, прогуливаясь в свободное время в ее окрестностях, буквально за углом мы обнаружили свидетельства наличия «движения сопротивления»: горы окурков, а кое-где даже шприцы. В другой школе уроки физической культуры выстроили в соответствии с гендерными потребностями. Девочкам предлагались фитнес-программы с элементами современных танцевальных

движений, а мальчикам — занятия, включающие элементы силовых тренировок. В антитабачной пропаганде применялся интересный прием, который очень ловко купировал подражательный механизм начала карьеры курильщика у школьников младших ступеней: «Если вы увидите курящего взрослого, не надо делать ему замечание. Он сам несет ответственность за свое поведение и его последствия. Достаточно вежливо отойти в сторону, чтобы эти последствия не затронули и вас». По отзывам и результатам аналитики, это школа — одна из самых «некурящих» и спортивных участников проекта.

Упражнение. Одним из вариантов упражнений, в котором участники осознают собственное направляющее, фокусирующее воздействие, является упражнение со слушанием, включающее управление механизмом подкрепления. Что имеется в виду? В процессе общения все наши реакции, в том числе невербальные, считываются партнером и воспринимаются как поддержка тому, что он говорит, либо отсутствие таковой. Упражнение проводится в парах. Один из участников рассказывает о какой-либо своей проблеме. При этом в его речи фигурируют две линии обсуждения. Одна — «слабая», пораженная, в которой он ощущает себя жертвой обстоятельств, жалуется на непреодолимость трудностей. Вторая линия отражает попытки справиться с проблемой, надежда на положительный результат, поиск средств решения. Партнер по упражнению молча слушает, и на одну из альтернатив (какую, он выбирает сам) реагирует некоторым оживлением и невербальной демонстрацией интереса (слегка приподнимает брови, внимательней смотрит, делает встречные микродвижения), а на другую реагирует нейтрально-спокойно. При добросовестном выполнении упражнения его итогом оказывается ощущаемая говорившим участником тенденция предпочтения той альтернативы, которую поддерживал слушающий. А ведь для этого даже слов не пришлось произносить.

Хочется также обратить внимание на то, что психологическое просвещение имеет совершенно особую роль в вопросах «фокусирования». Эту роль можно обозначить как опережающую. При этом необходимо понимать, что здесь психолог фактически структурирует направление будущих запросов. И его активная роль в этом аспекте — залог взаимопонимания. Не стоит экономить усилия, потому что они в данном случае играют превентивную роль. Здесь и лекции, и выступления на родительских собраниях, и собраниях педколлектива, участие в мероприятиях образовательного учреждения, организация собственно психологических мероприятий. Не углубляясь в нюансы организационных форм, возьмем самую стандартную — научно-популярную лекцию. В настоящее время информационное пространство современного человека заполнили многочисленные псевдопсихологизмы. Сила предложений псевдоспециалистов от как бы психологии заключается в том, что они отвечают насущным потребностям «целевого контингента», предлагая конкретные многообещающие средства достижения желаемого. А отсюда вытекает настоятельная необходимость опережающих грамотных контрдействий. Задача психо-



лога — выстроить лекцию, тема которой действительно волновала бы слушателей, а содержание опиралось на достижения психологической науки и практики. Специально для юношества мы разработали лекцию «Психология оптимизма», содержание которой строилось на данных психологических исследований, а форма предъявления во многом интерактивная. Неоднократно проведенная в разных учебных учреждениях лекция, что называется, принималась «на ура». И, что особенно важно, после ее проведения запросы молодых людей на консультацию становились заметно конструктивней и не отдавали духом «зомбированности» псевдопсихологическими секретами успеха.

Личностно-профессиональная ответственность, опирающаяся на рефлексию потребностей удовлетворенности субъектов образовательного процесса

Здесь также необходимо сделать уточнения, касающиеся проблемы профессиональной культуры психолога. Ведь ответственность довольно часто обсуждается как важнейшее для психолога качество. Предполагается, что психолог эффективностью собственных действий связывает с их качеством, не перекладывая ответственность на внешние обстоятельства. Вместе с тем, сам характер этих действий и, соответственно, понимание ответственности структурируется в зависимости от того, как психолог соотносит себя с социальным контекстом собственной деятельности, с теми «иными», которые являются соучастниками процесса. Условно можно выделить определенные уровни такого соотношения [16]. На самом низшем уровне специалист ощущает себя как мононосителя понимания всей ситуации. Отсюда вытекает тенденция к абсолютизации профессиональных догматов и процедур, высокая стереотипизированность действий и ассоциирование эффективности деятельности с ее интенсивностью. На втором уровне специалист идентифицирует себя с интерактивной составляющей своей профессиональной роли и рассматривает себя как мастера воздействия. С профессиональной точки зрения, это может быть даже очень неплохой вариант «мастера», но экологичность его действий остается под большим вопросом. На третьем уровне восприятие своей профессиональной роли задается в широком масштабе целостного баланса взаимодействия множества позиций субъектов образовательного процесса, базируется на понимании потребностей субъектов образования и нахождении потребностного равновесия участников взаимодействия.

Упражнение по формированию данной характеристики профессиональной культуры может строиться по типу метафорической ролевой игры. Эта игра является моделью, в которой участники имеют возможность «ощутить» идентификацию с разным ролевым позиционированием. Опираясь на наш практический опыт, можно рекомендовать метафору, в которой задействуются три роли. Обычно две из них основные, а третья — что-то вроде консультанта или эксперта. Это обогащает видение ситуации взглядом «изнутри»

и одновременно несколько «со стороны». Например, ролевая метафора «Остров» моделирует ситуацию, в которой одному из участников необходимо вносить определенное содержание в жизнедеятельность других субъектов. Первоначально участники образуются три команды. Рассказывается «легенда». В океане есть остров, на котором живут туземцы, не тронутые цивилизацией. Остров принадлежит некоему государству, вписанному в мировое сообщество. И это государство заинтересовано в более активной ассимиляции острова в общемировые процессы. На остров назначается губернатор, искренне заинтересованный в успешности своей миссии — обращении туземцев к цивилизации. Каждой команде раздаются роли: одна команда — губернатор, другая — вождь племени, третья — собственно туземцы. Задача губернатору: подготовить сообщение, какие он предпримет меры, чтобы туземцы захотели изменить свое существование, стали вести более цивилизованный образ жизни, работать, учиться и т. д. Вождю, достаточно хорошо знающему своих соплеменников: что он мог бы посоветовать губернатору. Туземцам: какие средства могли бы сподвигнуть их на продвижение по пути цивилизации. Что получаем в итоге? В докладе губернатора обычно фигурируют так называемые «блага цивилизации» (дома, унитазы, одежда), которые по мере разворачивания обсуждения начинают казаться не столь благостными и не особенно нужными. Слышится, что нужны они таким людям, как губернатор, а вовсе не получающими удовольствие от своего «дикого» существования островитянам. А некоторые соблазнительные, по мнению губернатора вещи, например, холодильник или компьютер, могут вызвать страх и подозрение на колдовство. В докладе губернатора обычно слышны нотки Благодетеля: я-то знаю, что вам нужно. И слегка угроза того, что в случае чего есть и другие атрибуты цивилизации, которые «помогут понять», что это нужно. Удивленные вопросы участников, идентифицирующихся с ролью туземцев и искренне не понимающих, почему в их мир так настырно хотят вживить чужеродные объекты, вызывают искреннюю агрессию «губернатора». Отвечая на вопросы «туземцев», участники команды «губернатор» начинают нервничать, в воздухе появляется милитаристский аромат. Губернатор возмущается, почему туземцы не понимают своих интересов, часто «жестко» угрожает. Здесь необходимо держать ситуацию под контролем ведущего, иначе она всерьез превращается в войну команд. Но это совершенно замечательный повод отрефлексировать действие феномена «свой — чужой», который работает даже в условной ситуации метафорической истории. Что уж говорить о реальной жизни! В ситуациях такого обострения важно обратить внимание на то, что каждый из оппонентов только усиливает свою позицию и противопоставляется все жестче. Реакция «туземцев» в игре очень наглядна: давление и угрозы усиливают сопротивление. Ситуация команды «вождь» весьма противоречива. Вождь имеет свои интересы и может склоняться в ту или другую сторону, иногда «тянет одеяло на себя». Часто вождь апеллирует к необходимости понимать и уважать традиции жителей острова, не разрушать их особый мир, а действовать через их же дефициты

и потребности в партнерском варианте отношений. Выступление туземцев обычно выдержано в стиле «а зачем нам это нужно?», «это наша земля, нам здесь хорошо», и причем здесь цивилизация — им совершенно непонятно. В крайнем случае они согласны принять наиболее привлекательные, с их точки зрения (совершенно не совпадающей с позицией губернатора), дары, но просто как дары, то есть с потребительской позиции: «вам же надо нас как-то приобщить к вашему миру, давайте хоть так». При этом туземцы вовсе не выглядят жертвами, скорее хозяевами ситуации. Обескураженным, обиженным, разгневанным выглядит скорее носитель блага губернатор. Его благо не особенно нужно. Этот вариант игры особенно наглядно представляет «самоценность миров» субъектов разных социальных ниш. Тем, кто подвергается воздействию, не обязательно интересны и привлекательны те ценности и вещи, которые кажутся априори важными для «носителей добра». У них есть свой нравящийся им мир со своей системой координат. И цивилизация как таковая для них вовсе не благо. И нужно очень хорошо подумать, как приобщить их к культуре, которая, конечно, им нужна.

Подводя итог обсуждению, отметим, что профессиональная культура является одновременно мерилом и условием качества работы педагога-психолога, а разрешение сложившихся противоречий требует не фрагментарных коррекционных шагов, а серьезной ценностной и методологической рефлексии оснований профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ахола Т., Фурман Б. Краткосрочная позитивная психотерапия (Терапия, основанная на решении) // Ялов А.М. Краткосрочная позитивная психотерапия: Методическое пособие. — СПб: Речь, 2000.
2. Борулава Г.А. Методологические основы деятельности практического психолога. — М., 2003.
3. Битянова М. Пятое колесо // Школьный психолог. — 2004. — №22.
4. Блаженко А.В. Формирование профессиональной культуры будущих педагогов-психологов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. — Калининград, 2009.
5. Василюк Ф.Е. От психологической практики к психологической теории // Московский психотерапевтический журнал. — 1992. — №1. — С. 15–32.
6. Виноградов В.Л., Синюк А.И. Подготовка специалиста как человека культуры // Высшее образование в России. — 2000 — №2. — С. 40–44.
7. Все ли спокойно в датском королевстве? Интервью с И.В. Дубровиной // Школьный психолог. — 2004 — №35.
8. Забродин Ю.М. Проблема разработки практической психологии // Психологический журнал. — 1980. — Т.1. — №2. — С. 5–18.
9. Забродин Ю.М. Развитие советской психологии и задачи психологической службы // Психологический журнал. — 1984. — Т. 5. — №6. — С. 9–13.
10. Игнатов В.Г., Белолипецкий В.К. Профессиональная культура и профессионализм государственной службы: контекст истории и современность: Учебное пособие. — Ростов н/Д: МарТ, 2000.
11. Кононенко Б.И. Культурология. Большой толковый словарь. — М.: Вече, 2000; АСТ, 2003.
12. Кравченко А.И. Культурология: Учебное пособие для вузов. — М.: Академический проект, 2001.
13. Леонтьева О. Почему психологам и педагогам трудно понять друг друга? // Первое сентября. — 2009. — №11.
14. Лукьянченко Н.В. Исследование представлений студентов о профессиональной культуре педагога-психолога в контексте проблемы повышения ее качества // Профессиональное становление личности в современных условиях: Сборник статей по материалам 9-ой Всероссийской научно-практической конференции. — Красноярск: СибГТУ. — 2012. — Вып. 5. — С. 11–16.
15. Лукьянченко Н.В. Использование субъективного опыта в преподавании социальной психологии // Психология в вузе. — Москва — Обнинск. — 2012. — №1. — С. 36–49.
16. Лукьянченко Н.В. Социально-психологические аспекты исследования идентичности // Социальная психология малых групп: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти проф. А.В. Петровского. 25–26 октября 2011 г. — М.: МГППУ, 2011. — С. 268–271.
17. Лукьянченко Н.В. Оптимизация взаимодействия с семьей в центрах психолого-медико-социального сопровождения как социально-психологическая проблема // Социальная психология малых групп: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти проф. А.В. Петровского. 29–30 октября 2009 г. — М.: МГППУ, 2009. — С. 209–213.
18. Маккей Х. Как уцелеть среди акул. — М.: Экономика, 1991.
19. Михеев В.А. От проблемы феноменологического подхода в психологии к задаче введения в профессию «психолог» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. — 2005. — №2. — С. 17–32.
20. Пахальян В.Э. Введение в профессию. Практическая психология. — М., 2010.
21. Пахальян В.Э. Каким должен или каким может быть практический психолог, работающий в условиях современного образования? // Вопросы психологии. — 2002. — №6. — С. 103–112.
22. Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга / Под ред. И.В. Дубровиной. — СПб, 2009.
23. Решетникова О. Где бы взять культуру // Школьный психолог. — 2004. — №33.
24. Степанова М.А. Практическая психология образования: противоречия, парадоксы, перспективы // Вопросы психологии. — 2004. — №4. — С. 88–95.
25. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. — М.: Класс, 2001.

Копилка мастерства



Б. Корт

Арт-терапевтическая работа с младшими школьниками, имеющими проблемы развития

Бeverли Корт — дипломированный арт-терапевт, член Британской ассоциации арт-терапевтов (Шотландия, Финдхорн).

Более 20 лет проработала в медицинских и образовательных учреждениях Соединенного Королевства со взрослыми и детьми разного возраста. Проводит обучающие семинары и тренинги на базе всемирно известного Центра духовного и экологического развития Финдхорн-Фонд в Шотландии.

Автор книг «Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия» (в соавторстве с А.И. Копытиным; СПб: Речь, 2007) и «Техники телесно-ориентированной терапии» (в соавторстве с А.И. Копытиным; СПб: Речь, 2011).

В статье раскрывается авторский подход к использованию методов арт-терапии при работе с детьми, имеющими проблемы в развитии. Описаны конкретные проблемные случаи и показаны пути построения эффективной терапевтической работы.

За последние 40 лет арт-терапевтическое направление в психотерапии далеко ушло от первоначальных работ фрейдистского и юнгианского анализа, значимо расширилось и обогатилось разнообразными терапевтическими школами и исследованиями. Тем не менее, аналитическая арт-терапия продолжает активно развиваться и совершенствоваться.

Для меня центральным в работе является анализ создаваемых клиентом символических образов и их визуализация (перенос на изобразительную продукцию). В отличие от речевого выражения, символические образы характеризуются наличием целого набора значений. По своему содержанию они менее специфичны и более размыты, чем речевая экспрессия, позволяют в емкой, лаконичной форме выразить комплексные представления и передавать сложный опыт субъекта. Смысловая нагрузка символических образов зачастую не осознается или осознается частично, не подвергаясь значительной цензуре сознания. Выражение чувств посредством символических образов — в том числе в тесной связи с изобразительной деятельностью — способно приводить к катарсису, даже если содержание изобразительной продукции и смысл переживаний в процессе ее создания человеком не осознаются. В то же время, изобразительная деятельность часто сопровождается достижением лучшего понимания глубинного смысла переживаний, ростом самопонимания и самопринятия. Это дает возможность использовать этот подход в работе с детьми. в частности — младшего школьного возраста.

В этой статье я намерена привести примеры лишь некоторых способов арт-терапевтической работы, которые я применяю, а также описать некоторые основные принципы и подходы в моей деятельности.

Пример 1. Ко мне обратились три мальчика в возрасте 10–11 лет, которые были убеждены, что не могут достаточно хорошо рисовать, а поэтому затрудняются в реализации своих внутренних образов на бумаге. Это типичная проблема этого возраста, когда критичность как характеристика сознания активно развивается. Мальчиков заинтересовали компьютерные изображения

для игр и некоторые абстрактные идеи. Они хотели изобразить космический корабль — космическое видение с очень конкретным и подробным изображением компонентов. Для этого они попросили разрешения загрузить изображения из Интернета. Сегодня это обычная практика использования Интернета в классе, и к нему относятся как ресурсу, как способу расширить визуальный словарь и диапазон изображений для коллажа. Такая озабоченность технической точностью и подробностью рассматривается в нашем обществе психологами как соответствующая возрасту, когда дети в возрасте 9–12 становятся более сосредоточенными на представительской точности, а это стремление обеспечивает им в дальнейшем возможность достичь более сложного уровня технической компетентности и формулировать уже абстрактные мысли.

Важно понимать, что использование готовых изображений из журналов или из интернета имеет как позитивные, так и негативные особенности. С одной стороны, позволяет каждому ребенку создать без напряжения и волнения презентабельный «продукт» в короткое время урока. С другой, способствует пропуску им значимых моментов, связанных с освоением искусства принятия решений, снижает творческую активность и интерес, формирует психологические блоки, связанные со случаями неудачи и разочарования и т. п. Парадоксально, но, на наш взгляд, излишняя работа с шаблонами подрывает доверие ребенка к своей возможности войти в мир настоящих творческих процессов.

Тем не менее, мне была интересна ситуация, когда ни один из этих мальчиков не чувствовал в себе достаточно сил и не был уверен, что он сможет самостоятельно изобразить космические объекты с высокой степенью технической детализации. Мальчики были убеждены, что их усилия окажутся тщетными.

Я задалась вопросом, сколько элементов из художественной традиции своей культуры они смогут включить в создаваемые изображения? Какие последствия для интеллектуального и эмоционального развития ребенка это может иметь?

Я дала мальчикам в этом проекте некоторую предварительную информацию:

- наши картинки образов подобны нашим отпечаткам пальцев или нашим подписям, они — уникальные следы нашей идентичности, со своими собственными отличительными характеристиками;
- принимая риск, трудность пробного шага в изобразительной деятельности, я предложила им использовать свои собственные руки и готовые подручные материалы, чтобы создать то, что внутренний глаз и воображение им подсказывают, я подчеркнула, что таким образом они смогут узнать совершенно неожиданные вещи;
- при этом я подчеркнула, что изображения в интернете — это чужие рисунки/картины/фотографии,

они результат чужого переживания, чужого творческого приключения.

К моему удивлению, после такой преамбулы мальчики охотно согласились отказаться от компьютера. В конце второго дня работы каждый из них продемонстрировал свой творческий продукт — с сильным индивидуальным характером и ярким, динамичным дизайном. Они были довольны — каждый той частью целого, которую он создал, — и активно включились в процесс создания совместного итогового продукта. Конкретного наставничества они избегали, но им необходимо было поощрение от меня в том, чтобы стать более уверенными, способными рисковать в ходе изображения причудливых линий, использования красок и идей. В этих условиях они меньше боялись делать «ошибки» и смогли использовать материалы более свободно и творчески, как они сами пожелали. Им оказалось крайне важным знать, что они в силах изменить и переделать то, что им не нравится. Но для этого процесса им было необходимо положительное подкрепление и продолжительное количество времени. Таким образом, наш совместный опыт показал, что использование интернет-технологий может быть с успехом заменено активной творческой деятельностью, которая повышает уверенность и раскрепощает ребенка.

Пример 2. Бомбы, пули и взрывы. Дети & Power. Нередко бывает, что по крайней мере один ребенок в каждом классе хочет делать или коллекционировать снимки бомб, пуль и взрывов. Эти дети могут иметь достаточно высокий уровень технических знаний и могут подробно рассказывать о конкретных механических параметрах и аспектах дизайна. Они имеют, по-видимому, увлечение или одержимость технологиями ведения войны: оружием, бомбами, танками, самолетами, вертолетами и другими образцами вооружения. Учителя иногда игнорируют, но чаще всего, по моему опыту, пытаются переключить этих детей на «более позитивные», «счастливые» образы мирного времени. Но некоторые учителя говорят, что отчаялись что-то изменить в увлечениях этих детей, в основном мальчиков, которые «навсегда» решили использовать черный и красный карандаши и постоянно рисовать бомбы и взрывы.

Там, где есть психотравма, эта ситуация неудивительна, но что делать тогда, когда ребенок живет в мирное время и не показывает никаких признаков травмы или других основных психологических проблем? Можно предположить здесь влияние средств массовой информации, работающих с акцентом на войны и конфликты, а также реальное существование в жизни военных аэродромов и баз. Если взрослые проводят свои дни среди таких технологий, то, пожалуй, неудивительно, что появляются дети, которые также оказываются очарованными войной.

В таком случае терапевтический подход должен начинаться с того момента, где находится ребенок. Важно исследовать образы ребенка с помощью открытых вопросов, например:



- что вы можете рассказать мне о бомбах?
- что вам нравится в оружии?
- что такое удовольствие от пуль?
- что вы видите или чувствуете, когда вы думаете об оружии и бомбах?
- какими словами можно описать качества войны или оружия?

Работая с детьми, важно понимать, что это увлечение, своего рода очарование, не всегда выражает явную или скрытую агрессию. Часто ребенок не сможет объяснить свой выбор и будет просто отвечать: «Я же как они», — и изобразит звук или жест, иллюстрирующий множество летающих вокруг пуль и взрывы.

Вместо игнорирования или отторжения интересов детей важно показать уважение к ним. Взяв за основу другой подход — разделение детских интересов — мы можем предложить детям найти другие слова и изображения для вещей, связанных с оружием, бомбами и пулями. Например, задавая вопросы: что вам нравится делать руками? что вы чувствуете? звук? размер? мигающий свет?

Я обнаружила, что слова, менее характерные для лексикона ребенка, могут помочь ему описать то, что нравится: взрыв, разрушения, снос или власть, господство. Часто новое слово помогает им осознать свои побуждения и желания, выявить скрытую ранее проблему. Важно использовать прием «дверного проема», чтобы открыть их интерес, создать условия, где бы их сила и энергия приветствовались (хотя в настоящее время трудно сдерживать и управлять ими), чтобы иметь возможность работать с ними творчески в дальнейшем, перевести их внимание на процессы власти и разрушения в природе, в быту.

Дети и их учителя не всегда могут понять, как важно использовать традиции искусства, основанные на таких мощных и разрушительных процессах, как огонь, вода, фейерверк. Как своевременно и интересно показать эти процессы в кузнечном деле, в сварных изделиях из железа, в создании скульптуры. И в мире искусства мы можем привести следующий пример. Корнелия Паркер, художник, создает впечатляющие, крупные постановки, взрывая небольшие здания, фотографируя взрывы, собирая и затем используя мусор для воссоздания взрыва здания. Нам не всегда понятно, почему дети, взрослые любят эти образы, почему они смотрят на них с большим интересом. Еще раз подчеркну, что речь идет не о поощрении насилия, разрушительной деятельности у детей, но о привлечении их жизненной энергии к этой части жизненного цикла и о трансформации их по-

требностей. Возможно, даже о преодолении трудностей, связанных с необходимостью управления их сильными разрушительными чувствами и порывами. Я считаю, мы можем поддержать таких детей, информируя их о художественных традициях, которые используют эту энергию для поднятия творческого потенциала.

Придя к такому пониманию ситуации, я заметила в ходе терапии, что ребенок может достаточно быстро ослабить свою привязанность к конкретной форме: ружьям, бомбам или пулям, — и обрести способность выражать свои чувства с помощью более разнообразных и абстрактных форм и материалов. Например, начальная картина пуль становится уже картиной осколков, подобно серебру, представляющих собой точки в окружении излучаемых ими лучей. Такой новый образ передает более сложный набор смыслов и отражает уже менее сингулярные, стереотипные, агрессивные ассоциации.

Таким образом, подход арт-терапии может принести дополнительный ресурс для включения в социум детей, которые в противном случае могут быть исключены из-за агрессивного или неприемлемого в традиционной культуре поведения.

Искусство может играть свою роль катализатора процесса выхода из затруднительной ситуации развития, стать контейнером для диких, подавляющих или агрессивных побуждений и помочь трансформировать эти чувства и переживания в приемлемые культурные формы. Важно осознать, что искусство имеет огромный потенциал и содержит в себе терапевтический подход к исцелению неправильного отношения ребенка к себе или окружающему миру.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Арт-терапия — новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина. — М.: Когито-Центр, 2006.
2. Копытин А.И., Корт Б. Техники аналитической арт-терапии: исцеляющие путешествия. — СПб: Речь, 2007.
3. Malchiodi C.A. Breaking the silence: Art therapy with children from violent homes. — New York: Brunner/Mazel, 1990.
4. Malchiodi CA. Using drawings as intervention with traumatized children // Trauma and Loss: Research and Interventions. — 2001. — 7(1). — P. 21–27.
5. Riley S. Group process made visible. — York: Brunner-Routledge, 2001.

О.А. Голерова

Профориентационная работа с подростками в школе: методика «Путеводитель»



В статье рассматривается процесс формирования профессионального самоопределения подростков с точки зрения психосоциального подхода, а также особенности организации профориентационной работы с подростками в школе, представлена проективная активизирующая методика «Путеводитель» и примеры работы. Основные задачи методики — помочь подростку самостоятельно задуматься об ориентирах при планировании образовательного маршрута, лучше узнать собственные желания и интересы, увидеть себя со стороны и свое место в группе сверстников, понять, чем именно будущая профессия является для него и чем она ему интересна.

Москва — мегаполис, в котором, с одной стороны, открывается множество образовательных путей, но, с другой стороны, в этом мире возможностей, среди большого количества избыточной информации сделать точный профессиональный выбор очень сложно не только подросткам, но и родителям, и педагогам, которые помогают им в этом.

Выбирая профессию, кто-то слышит голос разума, а кто-то слушает сердцем. На пути к профессии много с чем предстоит встретиться: с полезным, важным, нужным, сложным, неизвестным и непонятым. Детские мечты и взрослые намерения и цели, советы родителей и семейная история, радость первого успеха, страхи и разочарования, опыт преодоления трудностей — очень многое влияет и определяет наш выбор. Профориентация помогает подростку разобраться в разнообразной информации о профессиях, расставить приоритеты в отношении престижности профессии и собственных интересов.

Цель профориентационной работы — оказание психолого-педагогической помощи детям с точки зрения выбора оптимального образовательного маршрута. Перед выпускниками девятых и одиннадцатых классов школ проблема выбора профессии и планирования своего профессионального будущего выходит на первый план. На этом возрастном этапе подросток получает возможность сделать самостоятельный выбор и принять ответственность за него.

По мере становления личности подростка мы наблюдаем множество противоречивых моментов: приверженность нормам и ценностям референтной группы и одновременно отстаивание собственной твердой позиции, сепарационные тенденции внутри семьи и возрастающая потребность поддержки со стороны родителей, декларация взрослости и при этом — иногда полная

Голерова Оксана Александровна — руководитель структурного подразделения по работе с образовательными учреждениями округа, педагог-психолог ГБОУ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции «На Снежной»», победитель московского городского профессионального конкурса педагогического мастерства и общественно признания 2012 года в номинации «Педагог-психолог Москвы», соавтор книг «Профориентационная работа в школе» (2007), «Выбор профессии — дело семейное?» (2008).



неготовность принять на себя обязательства, прилагающиеся к ней.

Выбор профиля обучения, таким образом, представляется определенным этапом перехода от детства к взрослости. Этот этап характеризуется тем, что подростки должны значительно расширить свой репертуар когнитивных, аффективных и поведенческих схем, чтобы справиться с новыми требованиями, включиться в социальное взаимодействие с другими людьми, принять новую социальную роль и себя в ней. Этот процесс называется социальной готовностью, которая связана с развитием идентичности и автономного поведения подростка и влияет на развитие профессионального самоопределения.

Собственно идентичность, с точки зрения психосоциального подхода, является своего рода эпицентром жизненного цикла каждого человека. Она оформляется в качестве психологического конструкта именно в подростковом возрасте, и от ее качественных характеристик зависит функциональность личности во взрослой самостоятельной жизни. Идентичность обуславливает способность индивида к ассимиляции личностного и социального опыта и поддержанию собственной уникальности и субъектности в подверженном изменениям внешнем мире. Более того, в рамках эпигенетической схемы идентичность является своего рода контрапунктом, интегрирующим на индивидуальном уровне результаты онто- и социогенетического развития (Ильин В.А., 2009).

Выбор будущей профессии и желание принадлежать определенному профессиональному сообществу требует принятия подростком определенных идей, убеждений, оценок и правил поведения, принятых и разделяемых внутри профессионального сообщества, к которому он стремится, то есть прохожде-



Рис. 1

ние некоторого пути в направлении обретения профессиональной идентичности.

По мнению зарубежных исследователей (Preston-Shoot M., McKimm J. 2010), профессиональная идентичность включает в себя три важных составляющих (рис. 1):

1. личные ценности, убеждения, установки и нравственные представления;
2. этические принципы профессии и правила, принятые в профессиональном сообществе;
3. законы и нормативные документы, регламентирующие профессиональную деятельность.

Как же подросток может приобрести эту самую профессиональную идентичность и какие возможности она ему дает?

К собственной идентичности каждый подросток идет через ряд стадий. Канадский исследователь Д. Марша (1966) выделил четыре этапа развития идентичности, измеряемые степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого человека.

1. «Неопределенная, размытая идентичность» характеризуется тем, что человек еще не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности. Подростковый возраст строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов. Если подростку не удастся решить эти задачи, у него формируется размытая идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

- уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений;
- размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен;
- размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то приоритетной деятельности;
- формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов поведения.

Все эти формы мы можем наблюдать у подростков начиная с 8–9 классов. Есть подростки, которые слишком замкнуты, есть те, кто боится заглядывать в будущее и живет сегодняшним днем, есть те, кто не может выбрать что-то одно и бесконечно посещает всевозможные элективные курсы, например, и есть те, кто просто говорят: «Меня все устраивает. Я ничего не хочу». Все это является сигналами для индивидуального психологического сопровождения подростка. Мониторинг готовности к профессиональному самоопределению, который включает анкетирование родителей и классных руководителей, позволяет выявить подростков, испытывающих подобные трудности.

2. «Досрочная, преждевременная идентификация», или «профессиональный тропизм». Это те ситуации, в которых ребенку в рамках семьи предписано некоторое будущее. У ребенка с ранних лет развивают определенные способности и готовят к вполне определенной карьере. Досрочная идентификация имеет место, если человек включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, не в результате пережитого кризиса и испытания, а на основе чуждых мнений, следуя чуждому примеру или авторитету. И с этими подростками, как правило, не возникает трудностей ни у школы при планировании профильного обучения, ни в процессе профориентации: ведь еще со средней школы известно, куда они пойдут и к чему им необходимо готовиться.

3. «Мораторий». Для этой стадии характерно то, что человек находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим.

4. «Зрелая идентичность». На этом этапе кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации (Голерова О.А., Гурова Е.В., 2008).

Формирование самоидентичности, ведущее, в конечном итоге, к идентичности профессиональной, происходит в жизни любого подростка, и это есть некоторый закономерный процесс, обусловленный психическим развитием личности.

Э. Эриксон в своей концепции эпигенетического развития обозначал, что разрешение базисного конфликта подросткового возраста относится к дихотомии «идентичность — спутанная идентичность». Спутанная идентичность проявляется, прежде всего, в неспособности многих молодых людей найти свое место в жизни, сомнениях относительно себя, своего места в обществе.

С точки зрения Дж. Мида, идентичность, или самость, формируется в процессе социализации и является исключительно результатом взаимодействия развивающейся личности с другими людьми. Более того, «решающее значение при этом принадлежит овладению системой символов и принятию на себя роли другого (что достигается ребенком в ходе игры), а в дальнейшем — «обобщенного» другого» (Психология. Словарь, 1990). Развивая концепцию Дж. Мида, Ч. Кули ввел весьма красноречивое понятие «зеркальной самости» (Андреева Г.М., 2006). По мнению Э. Эриксона, референтными фигурами на данной стадии развития выступают сверстники, партнеры по неформальным группам членства и неформальные лидеры.

Источником развития и утверждения личности выступает «возникающее в системе межличностных отношений (в группах того или иного уровня развития) противоречие между потребностью личности в персонализации и объективной заинтересованностью данной общности, референтной для индивида, принимать лишь те проявления его индивидуальности,

которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития этой общности» (Петровский А.В., 1984).

Профориентационная работа — это особое действие, разворачивающееся в школьном пространстве. В сущности, профессия — это что-то, что принадлежит не только человеку, но и людям вокруг него. Групповые методы работы позволяют определить «это что-то нужное для других».

Теперь о том, зачем нужны групповые методы в профориентации.

Во-первых, это практически единственный подход, при помощи которого удастся достичь 100% охвата учащихся подросткового возраста в условиях школы, так как он позволяет экономить время и ресурсы. Во-вторых, применение этих методов позволяет использовать все преимущества групповых процессов по сравнению с индивидуальным консультированием.

Процесс групповой профориентационной работы может быть построен как с классным коллективом, так и с коллективом школьников. А в чем же различие? Классный коллектив — это сложившееся на протяжении определенного периода времени сообщество. Он имеет четко заданные границы, выработанную структуру, распределенные роли, гласные и негласные нормы и правила поведения. Кроме того, основной особенностью классного коллектива является то, что группа включается в работу в полном составе вне зависимости от того, насколько каждый из подростков заинтересован в результатах работы и какой вклад готов внести. А коллектив школьников — это группа учащихся (возможно, из различных классов), сформированная на основе собственной инициативы подростков. Профориентационная работа с группой школьников на 100% решает проблемы заинтересованности в результате, но не позволяет обеспечить 100% охвата учащихся. Таким образом, планируя профориентационную работу в школе, важно ясно представлять, какие цели должны быть достигнуты (Гурова Е.В., Голерова О.А., 2007).

Что дает применение групповых методов в профориентации подростков?

Подросток в определенной степени ответственен за свой жизненный опыт, и его паттерны поведения частично связаны со свободным принятием решений. Использование групповых методов работы позволяет приобрести определенный социальный опыт, так как воспроизводит жизненный стиль и образцы поведения, которые свойственны ему и вне группы (Фопель К., 2003).

Групповые методы работы в профориентации позволяют развивать важную внутреннюю установку подростка — принятие собственной ответственности за собственную жизненную ситуацию и поведение, свои решения и выборы. Это принятие часто выражается в готовности не объяснять и не оправдывать собственное поведение прошлым, обстоятельствами или другими внешними воздействиями, а принимать ак-



тивную позицию по отношению к событиям своей жизни и планированию профессионального маршрута.

К возрасту 14–15 лет каждый подросток подходит, имея внушительный багаж индивидуальных ролевых стереотипов. Обычно ролевые стереотипы не осознаются, и некоторое нелогичное поведение часто отражает существование стереотипов в различных сферах жизни. Подростку приходится связывать между собой иногда противоречащие друг другу послания из настоящего и прошлого. Необходимость перехода от поведенческих стандартов, которые ребенок в детстве усваивает от родителей, к гибкому, пластичному поведению осознается впервые в подростковом возрасте. Групповые методы позволяют исследовать, изменять и развивать ролевые стереотипы. Так, например, подросток, профессионально занимающийся спортивными танцами и успешно делающий карьеру в спорте, вдруг начинает понимать, что он не только хороший успешный спортсмен, но и человек, у которого есть свои тревоги и страхи на пути к профессии, и что количество наград иногда вовсе не соответствует степени уверенности в собственном выборе.

При работе в группе возможно открытое проявление чувств и понимание того, что выражается с их помощью в поведении.

Важным аспектом профориентационных групп становится осознание собственных мотивов профессионального выбора каждым участником. Планирование образовательного маршрута часто происходит без учета конечного пункта назначения — профессии и работы. У подростков часто возникает недоумение по поводу вопроса профориентационной анкеты «Где Вы планируете работать после получения профессионального образования?», потому что для многих путь в профессию заканчивается поступлением в вуз или колледж.

Групповая диагностика уровня готовности к профессиональному самоопределению посредством использования проективных и активизирующих методов позволяет подростку, возможно, впервые осознать, что любой путь начинается с цели, к которой он приведет. А готовность и способность говорить с други-



ми людьми о своих целях и задачах является важной частью профориентационной работы. Для специалиста подобная диагностика будет полезна для оценки актуальности темы выбора будущей профессии и образовательного маршрута подростками, выяснения, в какой точке пути в профессию они находятся, что для них является результатом и ресурсом на этом пути, какие цели подростки ставят для себя в отношении профессионального самоопределения.

Авторская проективная активизирующая методика «Путеводитель» направлена на решение этих задач. Возможности методики не ограничены сферой профориентации. В ходе индивидуальной работы в дальнейшем возможно решение других коррекционно-развивающих задач. Методика «Путеводитель» находится в стадии апробации, но уже зарекомендовала себя как эффективный метод профориентационной работы с подростками.

Методика и процедура проведения

Подростковый возраст связан с активным исследованием окружающего мира и поиском идентичности, развитием профессионального самоопределения. В психологической работе широко распространены особые методы, которые называются проективными. Их смысл заключается в выявлении неосознаваемых или слабо осознаваемых психологических реалий: потребностей, целей, скрытых конфликтов.

Проективная активизирующая методика «Путеводитель» учитывает такие особенности подросткового возраста, как склонность к свободному волеизъявлению, интерес к творческим необычным заданиям, потребность в проигрывании ролей и ситуаций, а также потребность в развитии идентичности. Отметим, что подросткам гораздо легче работать с образом, который визуализирован, то есть имеет предметное воплощение. Готовность к профессиональному самоопределению — это то, что нельзя увидеть, но путь в профессию, свои задачи и цели, свою позицию на этом пути можно представить наглядно.

В данной работе в качестве основы для проективной части методики используется «семейная доска», которая относится к техникам фигурной расстановки. Идея семейной доски впервые была предложена К. Людевигом (Ludewig, 1978; Людеви́г К., 2004). Семейная доска создана в виде настольной игры. Она представляет собой набор фигурок и рабочее поле, которое имеет границы. Сам материал слабо структурирован. В набор входят деревянные фигурки двух форм (квадратной и круглой) и трех размеров (маленькие, средние, большие). Фигурки просты по структуре, имеют лицо с двумя круглыми глазами, нос и рот. Процесс расстановки легко поддается протоколированию, как и динамика расстановки и окончательные позиции фигур.

Методика «Путеводитель» удобна возможностью применения разнообразного стимульного материала. Вместо фигурок и доски можно использовать различ-

ные деревянные и пластмассовые игрушечные фигурки, пуговицы, бумажные фигуры различной формы и цвета. Подростки могут сделать их самостоятельно или получить от ведущего в готовом виде. Игровое поле может заменить лист бумаги или школьная доска. При этом необходимо соблюдать ряд важных условий. Игровое поле обязательно должно иметь границы (в виде ограничивающих его линий) и располагаться так, чтобы игровые фигуры могли быть на нем закреплены и легко перемещаемы. Предъявляемый игровой материал (фигурки) по возможности должен быть слабо структурирован и не нести культурной «нагрузки» (по этой причине нельзя использовать шахматные фигурки, так как каждая из них уже имеет определенный статус и роль). Стимульный материал и способ его предъявления должен быть достаточно прост и привлекателен для подростков.

Сама процедура проведения относится к активизирующим профориентационным методам. Использование фигурок или других стимульных материалов, «идентификация» с ними позволяет «увидеть» готовность к профессиональному выбору, то есть визуализировать некоторую психическую реальность. Основные задачи активизирующей части методики «Путеводитель» — помочь подростку самостоятельно задуматься о своих ориентирах при планировании образовательного маршрута, понять лучше свои желания и интересы, увидеть себя со стороны и свое место относительно группы и, возможно, лучше понять самое важное, чем именно будущая профессия является для него и зачем она ему нужна.

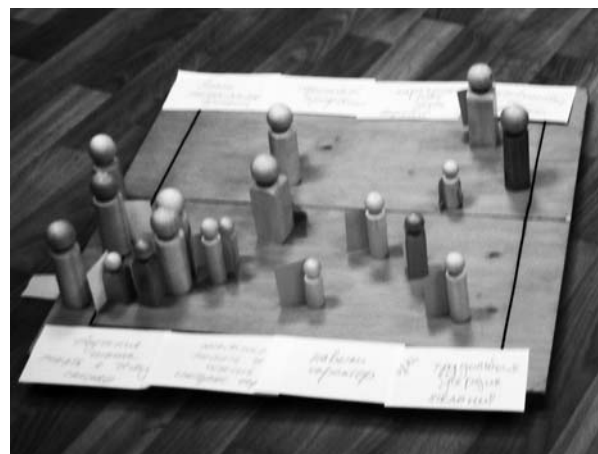
Работу с методикой может осуществлять педагог-психолог, имеющий опыт в групповом консультировании и проведении социально-психологических тренингов.

Проведение методики включает в себя **4 этапа работы**.

На первом этапе подросткам предлагается выбрать подходящую по размеру и форме фигурку и на маленьком листе самоклеющейся бумаги написать свое имя (или что-то, что будет идентифицировать фигурку среди других).

Инструкция для подростков: *«Сегодня мы с вами будем выполнять необычное задание. Посмотрите, пожалуйста, на эти фигурки (разноцветные фигуры из бумаги, пуговицы и т. д.). Выберите ту фигурку, которая вам больше всего понравилась сейчас. Возьмите маленький листок бумаги и подпишите на нем свое имя. Затем закрепите его на фигурке».*

Самоидентичность — и профессиональная идентичность в том числе — создает у любого человека чувство устойчивости и непрерывности своей личности. Несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития, у человека всегда есть точка отсчета в этом мире — он сам. Чаще всего подростки выбирают большие фигурки для себя. Маленькие фигурки выбирают подростки, которые проявляют инфантильное поведение, характеризу-



ются несформированностью профессиональных интересов и склонностей. При этом размер фигурок не может иметь однозначного смысла: его необходимо прояснять в индивидуальной работе. Выбор фигурки определенного размера может быть связан как с позицией подростка, показателем уровня его самостоятельности, так и с самооценкой, «взрослостью» или авторитетом в группе. Форма фигурок — круглые или квадратные — также не имеет однозначного толкования. Она может быть связана с гендерной идентичностью, чертами характера или другими личностными характеристиками. Сам процесс выбора фигурки вызывает живой интерес подростков, повышает их внутреннюю готовность к участию в работе.

Во второй части задания подросткам предлагается доска, на которой ведущий указывает начало движения и его окончание, старт и финиш. В словесной инструкции учащимся предлагается самостоятельно в группе определить, что будет являться содержанием начала пути в профессию и его окончанием.

Инструкция ко второму этапу: *«Сегодня мы попробуем увидеть свой путь в профессию. Как и любое путешествие, он начинается с того, что нужно собраться с дороги. Когда кто-то из нас захочет поехать, например, в Санкт-Петербург, что ему необходимо будет взять с собой?»*

После этой части инструкции подросткам предлагается обсудить, что обычно берут с собой в дорогу. Ребята с удовольствием включаются в дискуссию и перечисляют необходимый для путешествия багаж: билеты, деньги, хорошее настроение, друзей, бронь в гостиницу. И почти никогда не говорят, что для любого путешествия важно с самого начала знать, для чего оно состоится и зачем, то есть цель. Задача ведущего на этом этапе построить дискуссию так, чтобы подростки пришли к выводу о необходимости знать цель любого действия, выбора или поступка.

«А теперь мы точно так же будем готовиться к путешествию в профессию. Представьте (на доске или другом игровом поле отмечается «начало пути»), что сейчас вы начинаете свой путь в профессию. Что вы



уже собрали для этого путешествия и что вам необходимо найти и узнать, чтобы оправиться в путь?»

Ведущий фиксирует все предложения подростков на листах бумаги (или мелом на доске) и закрепляет их в поле, которое, по общей договоренности с подростками, является «началом координат», точкой отсчета пути в профессию.

Подросток становится взрослым, и одним из признаков социальной зрелости является наличие свободного выбора. Беседа о том, с чего начинается путь в профессию, позволяет подростку не только самостоятельно понять собственный уровень готовности к профессиональному самоопределению, но сделать самостоятельный выбор, проявить себя и принять решение.

Опыт показывает, что подростки в качестве точки отсчета выбирают две формы предъявления:

- а) что мне неизвестно в начале пути в профессию.
- б) что мне нужно узнать или приобрести, для того чтобы начать путь в профессию.

В первом случае утверждения подростков звучат следующим образом: «не знаю, чего хочу», «не знаю способностей и возможностей», «не знаю, что интересно», «неизвестно будущее», «не уверен в себе». В другом случае, определяя «начало координат» на пути в профессию, подростки указывают на необходимость каких-либо действий, то есть проявляют активную позицию, направленную на получение ресурсов: «получить информацию о профессиях», «нужно узнать интересы», «нужно узнать личные качества и приоритеты (способности навыки, знания)», «нужно понять, какое образование нужно», «найти совет или советчика», «получить информацию о профессиях», «найти ресур-



сы (деньги, время, желание, интеллект, семья)», «понять, что дает профессия», «нужна цель».

И в этих двух подходах отчетливо проявляется locus контроля подростков — одна из основных интегральных характеристик самосознания, вызывающая чувство ответственности, готовности к активности. Существуют два крайних типа локуса контроля — экстернальный и интернальный. В случае экстернального локуса контроля человек убежден, что все его успехи и неудачи — это результат воздействия на него внешних обстоятельств (везение, случайность, другие люди так решили и др.). И это позиция, при которой нужна помощь и поддержка, чтобы начать двигаться.

При интернальном локусе контроля человек убежден, что происходящие с ним события зависят от него, его личных качеств, являются итогом его собственной деятельности, то есть принимает ответственность за последствия собственной активности. Любой человек занимает определенную позицию на континууме, задаваемом этими полярными типами локуса контроля. Ряд исследований указывает на четкую взаимосвязь этапов развития идентичности с локусом контроля. Так, стадия развития «мораторий» или «зрелая идентичность» характеризуется преобладанием интернального локуса контроля, а «размытость» и «преждевременность» — экстернального локуса контроля. Таким образом, на этом этапе проведения методики специалист может сформулировать гипотезу о стадиях развития идентичности у подростков.

Планирование образовательного маршрута часто происходит без учета конечного пункта назначения — профессии и работы. У подростков иногда возникает недоумение по поводу вопроса, где они планируют работать после получения профессионального образования, потому что для многих путь в профессию заканчивается поступлением в вуз или колледж.

Отвечая на вопрос, *чего вы хотите (или должны) достигнуть, чтобы понять, что ваш путь в профессию успешен и состоялся*, подростки указывают несколько групп целей, а также демонстрируют различную временную перспективу в отношении профессионального самоопределения.

1 группа — долгосрочная временная перспектива:

- достижение и развитие определенных личностных качеств и эмоциональных состояний («уверенность в себе, удовлетворение, гармония, возможности для движения вперед и роста, чувство перспективы»);
- достижение или приобретение определенных материальных или иных благ («наличие недвижимости, дома, квартиры, машины, отдыха, денег, красивой секретарши»);
- достижение определенного социального статуса и признания («уважение, авторитет, признание, успех, связи, наличие собственной семьи»);
- достижение определенных целей в профессиональной деятельности («опыт, удовольствие от работы, карьерный рост»);

- достижение и развитие профессиональных качеств и способностей («опыт, получение образования, получение диплома и знаний по профессии»).

2 группа — краткосрочная временная перспектива:

- достижение определенного уровня профессионального самоопределения («знаю свои возможности и способности, есть план и образовательный маршрут, знаю, кем хочу быть, знаю, куда хочу поступать, знаю много о профессии, знаю трудности на пути к профессии»).

На этом этапе специалисту важно оценить ценностно-ориентационную составляющую группы, иерархию мотивов, преобладающую в группе, жизненные ценности, ведущие потребности и приоритеты. В группах с низким уровнем готовности к профессиональному самоопределению подростки чаще в качестве целей указывают либо внешние атрибуты профессиональной деятельности («чтобы была красивая секретарша, большой офис в престижном районе, служебная машина»), либо определяют профессию только в качестве способа получения материальных благ («наличие квартиры, машины, возможности отдыхать за границей»). Подростки с более высоким уровнем готовности в качестве целей определяют чаще других достижение терминальных ценностей («удовольствие от работы, гармония, чувство перспективы») и инструментальных («уверенность в себе, уважение, авторитет»). На этом этапе проявляются ведущие потребности и мотивы, ведь «дело не в дорогах, которые мы выбираем, а в том, что внутри нас заставляет нас выбирать наши дороги».

На третьем этапе каждому подростку предлагается поставить свою фигурку в той точке пути в профессию, где, как ему кажется, он находится, и начать этот путь с того содержательного сектора, который ему кажется наиболее близким и актуальным, по направлению к тем финальным секторам, к которым он стремится.

Инструкция к третьему этапу: *«Теперь у нас на доске есть начало пути в профессию и есть его окончание. А между ними — сам путь. Для кого-то этот путь длинной в пару лет, для кого-то — несколько десятилетий. И каждый из вас находится в разной точке этого пути. Кто-то уже знает, куда он будет поступать. Кто-то точно понимает, чем должна быть профессия для него. Поставьте сейчас, пожалуйста, свою фигурку в той точке пути, где вы находитесь сейчас, по вашим ощущениям. Обращайте свое внимание на то, что путь может начинаться у всех с разного содержания. Кто-то исследует свои интересы и способности, кто-то ищет поддержки и совета. До этого мы обсудили возможные варианты. Подумайте, с чего начинается ваш путь и куда он должен привести».*

После этой инструкции подросткам предлагается расставить свои фигурки на доске и вместе обсудить, что получилось. Здесь необходимо обращать внимание на направленность взгляда фигур — многие под-



ростки не учитывают фактор обращенности взгляда фигурки по направлению движения. При замечании ведущим этого параметра иногда большинство фигурок заметно «продвигается» к цели сразу. На этом этапе возможно завершить работу, если она проводилась только с целью диагностики готовности к профессиональному самоопределению. В этом случае ведущему необходимо обратить внимание группы на то, где каждый поставил фигурку, еще раз проговорить содержание «начала» пути в профессию и его «окончания», которое было предложено в группе, и провести завершающий круг.

Если ведущий не ограничивает задачи групповой работы с подростками только диагностикой, но и ставит перед собой задачи прояснения неосознаваемых мотивов проблемного поведения человека и нахождения внутренних ресурсов для их решения (в данном случае для задачи профориентации), то необходимо проведение следующего этапа работы.

На четвертом этапе проходит обсуждение в группе позиций и содержания начала и окончания пути в профессию, место каждой фигурки на этом пути, а также поиск ресурса, который поможет двигаться на пути в профессию. Здесь хорошо себя зарекомендовало использование метафорических ассоциативных карт «ОН», с помощью которых выявляется собственный внутренний ресурс подростка для достижения цели.

Инструкция к четвертому этапу: *«Теперь вы можете увидеть, где вы находитесь на этом пути в профессию, с чего вы начинаете свой путь и куда он должен привести. Посмотрите, каждый из вас находится в разных точках этого пути. Кто-то только начинает исследовать свои возможности и способности, изучать интересы, искать цель и смысл будущей профессии. А кто-то уже продвинулся достаточно далеко на этом пути и знает направление и свои задачи на этом пути, уже чего-то добился. Иногда мы сами знаем, что поможет нам приблизиться к цели, иногда нам помогает случай или везение, близкие нам люди, а иногда и судьба под-*



сказывает верное решение. Готовы ли вы рискнуть спросить сегодня совета судьбы и узнать, что поможет продвинуться вперед на пути в профессию?» После получения утвердительного ответа от группы ведущий предлагает каждому участнику вытянуть любую карту и обсудить в кругу, какой ресурс будет важен и полезен для конкретного человека.

Пример работы с методикой «Путеводитель»

Расстановка 1. «В начале пути»

Характеристики группы: сборная группа подростков в возрасте 14–15 лет, учащихся 9 классов средней общеобразовательной школы. Большая часть подростков в группе ориентирована на продолжение обучения в 10 классе.

Описание расстановки. В качестве «начала» пути в профессию подростки отметили следующие параметры: совет родителей, необходимость самостоятельно принять решение, необходимость изучить свои интересы, способности и желания, а также необходимость получить информацию о профессиях. Здесь уже проявляется запрос к профориентационной работе, связанный с диагностикой и консультированием, информированием, а также опора подростков на семейное окружение в вопросах выбора будущей профессии. В качестве цели этого пути подростки отметили наличие «своего кабинета», обладание профессиональными «знаниями и навыками», «восхищение от других людей и должность», «счастье», «успех», «карьеру», «деньги», «власть». В качестве цели в большинстве случаев были выбраны внешние критерии профессиональной деятельности. Будущая профессия им необходима для того, чтобы добиться престижного положения в обществе и высокого уровня дохода. При этом имелась в виду престижность с точки зрения общественного мнения. При расстановке фигурок на «пути в профессию» все подростки поставили свои фигурки в начале пути, а один даже за пределами игрового поля, объяснив тем, что на самом деле он еще пока вообще не думал о выборе будущей профессии. Рядом с фигурками расположены ассоциативные карты, по которой каждый из подростков пытался осознать, какой у него уже есть ресурс, необходимый для достижения поставленной цели. Для девушки, выбравшей самую маленькую фигурку, этот ресурс оказался в том, чтобы «набраться смелости и посмотреть на себя, встретиться со своими желаниями и принять их». Для других подростков в качестве ресурса выступили «необходимость учиться», «армия», «необходимость сделать выбор между двумя альтернативами», «довериться своим мечтам, словно птица». В целом уровень готовности к профессиональному самоопределению в группе можно характеризовать как низкий.

Расстановка 2. «Дороги, которые мы выбираем»

Характеристики группы: группа подростков в возрасте 14–15 лет, учащихся 9 классов средней обще-

образовательной школы. Большая часть подростков проявляет высокую социальную активность, участвуя в различных школьных мероприятиях, также есть несколько ребят, которые добились значительных успехов в спортивной карьере.

Описание расстановки. В этой группе подростки, отмечая то, что у них уже есть для пути в профессию, указали важность «обучения в школе», необходимость «понять, к чему есть интерес и склонности», понять «чего хочешь на самом деле» и свои желания, применить уже имеющиеся «навыки» и черты «характера» в будущей профессии, использовать свои личные качества «трудолюбие», «усердие», «желание быть профессионалом», необходимость наличия цели профессионального пути. В качестве «пункта назначения» ребята определили достижение и получение определенных материальных ценностей (квартира, дача, машина, вилла), наличие перспектив роста в профессии (карьерный рост, успех, везение, «хорошая профессия») и моральное удовлетворение от выполняемого профессиональной деятельности («удовольствие от профессии»). Все это было выбрано в качестве критериев успешного профессионального выбора. При расстановке фигур группа четко разделилась на две части. Для первой подгруппы путь в профессию начинался из секторов обучения, получения образования в школе и изучения своих склонностей. Для второй подгруппы путь в профессию начинался с постановки целей и опоры на свои сильные черты личности и качества характера. При этом первая подгруппа удивительным образом двигалась в направлении секторов, где профессия была хорошей и доходной, а вторая — туда, где профессия приносила удовольствие и были перспективы роста. И на пути в профессию каждый подросток по-разному оценил актуальную возможность достижения поставленной цели и тот путь, который уже пройден, причем в большинстве случаев для такого выбора были объективные факты (достижение больших успехов в спорте, посещение курсов при вузах, участие в различных конкурсах профессиональной направленности, уверенность подростка в принятом решении и экспертная оценка педагогов). Только в одном случае подросток просто поставил фигурку, не опираясь на объективные данные, просто потому, «что хотел быть впереди всех».

При постановке фигурок на крайние точки пути или за пределами игрового поля (доски и границ в виде черных сплошных линий) всегда важно прояснить, что означает подобная позиция и чем она объясняется.

Расстановка 3 «Путь к себе»

Характеристики группы: подростки 9 класса общеобразовательной школы, реализующей в 10 классе обучение по индивидуальным учебным планам. Часть детей (20%) ориентированы на получение среднего профессионального образования, остальные планируют продолжить обучение в 10 классе.

Описание расстановки. В качестве «багажа», нужного для пути в профессию, подростки обозначили

ряд необходимых действий и задач для себя: найти ресурсы (материальные, «натуральные», деньги, время и желание), получить совет или найти советчика, который подскажет направление профессионального выбора, необходимость узнать какие знания и навыки нужны в определенных областях профессиональной деятельности, понять свои желания в отношении будущей профессии и прояснить цель профессионального выбора. Успешный путь в профессию для подростков заканчивался получением общественного признания, успеха, уважения, авторитета, полезных деловых связей и денег, с одной стороны, и обретением уверенности в себе, счастья, удовлетворения, достижения гармонии, возможности для движения вперед и роста как личности. При расстановке большая часть ребят обозначила свой профессиональный маршрут от постановки цели и поиска советчика (чаще всего в лице родителей) по направлению к пониманию себя и возможности самореализации через профессиональную деятельность. Таким образом, большая часть запросов на психологическое сопровождение профессионального выбора связана с консультацией и работой с целеполаганием. Уровень готовности к профессиональному самоопределению оценивается как высокий.

В результате применения методики «Путеводитель» специалист получает полную, содержательную картину уровня готовности к профессиональному самоопределению группы подростков и каждого из них по отдельности, активизирует процесс профессионального самоопределения подростков, выявляет ресурсные зоны подростка и возможные риски. Цель такой профориентационной работы не определить, чем должен или не должен заниматься подросток в профессиональной сфере, задача в том, чтобы вызвать внутренний мотив поиска у подростков, научить их искать ответы внутри себя и доверять себе, идти за своей идентичностью.

Осознание собственных стратегий поведения, способа коммуникации и взаимодействия с миром, понимание влияния окружающих на принятие решений помогает подростку при формировании собственного «Я» и движении по направлению к принятию активной жизненной позиции и ответственности.

Использование метода часто позволяет наладить контакт и сотрудничество со сверстниками. Установление контакта и доверительных отношений — ключевым

моментом любой психологической работы. Для подростка важно чувствовать уверенность в собственных силах и не показывать свою слабость. Подросток не только развивает ответственность за самого себя, одновременно развивая свою автономию, но и осознает тот факт, что он может реализовывать себя только в контакте с другими людьми. Ведь образовательный маршрут и путь в профессию — это не только мост в мир образования, но и мост в мир работодателей и рабочих коллективов.

Собственно, и сама профессия очень похожа на мост между чем-то важным для себя и чем-то нужным для других. Каждый сам решает, что ему будет нужно для строительства и что это будет за мост. Он может называться по-разному — «инженер», «врач», «психолог» или еще 4000 вариантов, — но важно и то, что каждый сам в него вложит.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 2006.
2. Голерова О.А., Гурова Е.В. Выбор профессии — дело семейное? — М.: Просвещение, 2008.
3. Гурова Е.В., Голерова О.А. Профориентационная работа в школе. — М.: Просвещение, 2007.
4. Ильин В.А. Психосоциальная теория как полидисциплинарный подход к анализу социальных процессов в современном обществе: Дисс. ... доктора психол. наук. — М., 2009. — С. 70.
5. Людевиг К. Системная терапия: основы клинической теории и практики. — М., 2004.
6. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии // Вопросы психологии. — 1984. — №4. — С. 15–30.
7. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990.
8. Фопель К. Технология ведения тренинга. Теория и практика. — М.: Генезис, 2003.
9. Preston-Shoot M., McKimm J. Teaching, learning and assessment of law in medical education: knowledge review and practice survey. — Higher Education Subject Centre for Medicine, Dentistry and Veterinary Medicine (MEDEV) and the UK Centre for Legal Education (UKCLE), 2010.

Программы, рекомендованные ФПОР

Д.Ю. Соловьева

Программа психолого-педагогического сопровождения
первоклассников в период адаптации к школе.

Семинар для учителей начальных классов

«Индивидуальная готовность ребенка к школе»

Соловьева Дарья Юрьевна — педагог-психолог МОУ «Средняя общеобразовательная школа №31», г. Сыктывкар.

От редакции: в этом номере мы приводим фрагмент программы, вошедшей в число победителей II Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для “Новой школы”» в номинации «Коррекционно-развивающие психолого-педагогические программы». С полной версией программы можно ознакомиться в электронном приложении к журналу (CD-диск).

Дошкольники — дети особенные, они учатся по собственной программе. Но когда они приходят в школу, то программа их обучения определена заранее. Таким образом, поступление в школу для ребенка является той точкой, с которой начинается смена индивидуальной схемы обучения на стандартную, внешнюю, иными словами — навязанную.

Кроме того, в этом возрасте дети меняются так быстро, что один уже вполне готов работать как настоящий ученик, другой еще предпочитает поиграть вместо занятий, а третий, как говорится, от одних отстал, к другим не пристал. Поэтому нужно научиться понимать, какой ребенок перед нами, и тогда мы сможем каждому подобрать его собственную программу, а значит, и научить каждого.

Каким же образом взрослый может увидеть особенности ребенка, определить тип его дальнейшего обучения? Для этого я и решила провести этот семинар и ознакомить вас с типами психологической готовности детей к школе.

Общая характеристика

Самое главное, что отличает дошкольника от школьника, — это то, что ведущей деятельностью дошкольника является игровая деятельность, ученика — учебная деятельность. Дошкольник учится, играя, школьник же учится всерьез.

У ученика, чаще всего это дети семи лет, сформирована произвольность — это способность не отвлекаться на посторонние раздражители, выполнять действия, направленные на достижение цели, самостоятельно поставленной или предложенной кем-то, дошкольник же этим свойством пока не обладает.

Ученик должен уметь подчинять свое поведение общим правилам — действовать вместе со всеми по указанию, обращенному ко всем. При кажущейся простоте для дошкольников это очень сложное умение. «Дети, возьмите ручки», — говорит учитель. Ясно? Конечно. Но у меня этих ручек три — какую взять? И вообще, «дети» — это кто? Своим действием (взять ручку, сесть прямо) ребенок отвечает на общее указание, то есть вступает с учи-

телем в сотрудничестве. Эта способность к деловому сотрудничеству — ключевая в школьной готовности.

Вообще говорить о том, что ребенок стал школьником в собственном смысле слова, можно лишь после нескольких месяцев или даже года пребывания в школе. При поступлении в школу мы можем только фиксировать наличие у него школьной зрелости или готовности к школе.

Типы готовности детей к школе

Тип 1. Дошкольники

Основная характеристика. Дети этого типа могут обнаружить весьма высокую степень интеллектуальной подготовки к школе. Они могут прийти в школу читающими, считающими и т. д. Однако у них отсутствует общая готовность принять школьные организационные формы обучения. Фактически эти дети не готовы к школе. Иногда школьная «незрелость» сопровождается и интеллектуальной пассивностью.

Эти дети действуют непосредственно, руководствуясь в своем поведении не заданием взрослого, не поставленной им целью, а собственным интересом. Они стремятся трансформировать задание взрослого в собственное, обогатив его деталями, превратив в своеобразную игру. Схему школьной ситуации «ребенок — задание — взрослый» они превращают в игровую: «ребенок — игра — партнер». Взрослый превращается для таких детей из обучающего в товарища по игре. Выполняя задание, они с большей заинтересованностью требуют от взрослого одобрения, соучастия.

Как они себя ведут? Рассмотрим конкретные учительские зарисовки.

«Крайне подвижный. На короткое время может чем-то увлечься. На уроке не принимает участия в общем обсуждении. Временами что-то выкрикивает, может стучать руками о парту свистеть. В ответ на замечания учителя начинает играть с ним. Может лечь на парту, иногда вдруг бросает писать и начинает что-то рисовать, чертить. Бывает груб с ребятами. На перемене — как игрушка-машинка с заводом. Не выработано каких-либо норм поведения».

«Первые два дня Андрей спокойно сидел на уроках. Прошло три учебных дня, и ему надоело, он залез под стол и спокойно просидел весь урок, иногда только выглядывал посмотреть на что-нибудь интересное. Очень любит слушать книжки, особенно смешные рассказы. Он романтик, любит посидеть в одиночестве, помолчать».

Оба эти мальчика с трудом включаются в общую работу, причем если это и происходит, то по их собственному побуждению.

Оба они имеют некоторую собственную доминанту поведения, а не действуют по плану, заданному учителем. Один подвижен, двигательно расторможен, неуправляем, другой любит посидеть в одиночестве, помолчать, помечтать.

То есть эти дети живут по собственной программе, далеко не всегда совпадающей с учительской.

Как же увидеть «дошкольников» еще на приеме в школу? Если ребенок, сделав что-нибудь неправильно и услышав мнение учителя, исправляет ошибку, у него есть необходимая готовность к сотрудничеству со взрослым. Если же он, выслушав замечания, продолжает делать по-своему, необходимо обратиться на него внимание.

Что же делать? Говоря о дошкольном типе, следует еще раз заметить, что у них не сформирована способность к организованному поведению, они действуют по внутреннему побуждению. Поэтому лишь заинтересованность в задании может заставить такого ребенка выполнять требования учителя.

Кроме известных всем игровых заданий, таких детей можно увлечь и так называемыми заданиями-ловушками. Это задачи, упражнения, в которых учитель заведомо допускает ошибку и настаивает на своей «правоте», дети пытаются опровергнуть его, подыскивают собственные аргументы, возражения. При этом надо держать в поле внимания именно «дошкольников» и всячески поощрять их самые малые, слабые попытки сказать хоть что-то по содержанию разговора. Такая несерьезная, но вполне учебная дискуссия необыкновенно полезна всем детям, она воспитывает у них умение доказывать свою мысль и просто высказывать ее.

Игрой можно заканчивать урок, в этом случае ее сюжет дети могут развивать дальше на перемене или на прогулке. Хорошо, если в игре будут противопоставлены учебный, школьный способ действий и дошкольный.

«Дошкольник» отличается от остальных детей не тем, что не может участвовать в общей работе, а главным образом тем, что не хочет. Ему неинтересно. Нет сил постоянно делать все по команде, нет сил так долго сидеть и писать бессмысленные упражнения. Ведь и мы, взрослые, когда приходится делать что-то совершенно неинтересное, однообразное, не всегда можем долго выдержать. И здесь бессмысленно говорить о том, что всем остальным детям интересно, что уроки у этого учителя увлекательные. Кому как...

Никакое принуждение не способно сколько-нибудь удерживать «дошкольника» в русле урока. Впрочем, можно заняться дрессурой и с помощью родителей достаточно долго принуждать ребенка делать что-то в ущерб своему побуждению, желанию. Только платить за это придется дорого. И не учителю, а ребенку.

Также важно давать такому ребенку возможность выговориться — рассказать сюжет своего рисунка, пересказать свои фантазии. Все это поможет ему преодолеть складывающуюся отстраненность от внешнего мира.

Опытные учителя в своей работе обязательно используют как положительную, так и отрицательную оценку действий ребенка. Постоянные порицания, как, впрочем, и постоянная похвала, приводят к тому, что ребенок быстро свыкается со своим положением.



Оценка его действий должна быть каждый раз неожиданной для него.

Попав в школу, ребенок демонстрирует все известные ему средства взаимодействия со взрослым. Он то старается дотронуться до любимой учительницы, прижаться к ней, то вдруг начинает разыгрывать какую-то роль. Если это оказалась роль примерного ученика (пусть лишь внешне, пусть от ученического в этой роли только поза), необходимо всячески поддерживать ее, подыгрывать ребенку. Ведь от его игры в школу не так далеко и до собственно школьного поведения. Но если отнестись к этой игре как к очередному «выверту»: «Что ты из себя изображаешь? Все уже давно работают, а ты так и сидишь!» — ребенок все реже будет пытаться «играть в школу».

Все поведение ребенка проявляется в его ответах, в усвоении им учебного материала. Любая работа должна быть оценена, только тогда ребенок почувствует вкус к учебе. «Дошкольник» в освоении учебного материала движется на ощупь. В содержании он еще не видит ни логики, ни смысла, поэтому пробует и ошибается. И его совершенно, конечно, случайные «попадания» следует всячески поддерживать.

Таким образом, оценка ни в коем случае не должна быть непосредственной, импульсивной. Только осмысленное, обоснованное оценивание может дать необходимый результат. Можно провести неудачный урок, можно не обратить внимания на шум в классе, но оценивать ребенка надо всегда справедливо.

Тип 2. Почти ученики

Основная характеристика. Анализируя типичную для таких детей схему школьной ситуации, можно констатировать, что она имеет учебный вид «ученик — задание — учитель». Однако для актуализации учебного отношения к заданию этим детям необходимо соединение всех элементов воедино. Для того чтобы увидеть содержание задания, детям нужно реальное присутствие взрослого в позиции учителя, однако дальше они могут действовать самостоятельно.

Для этих детей характерно нарочитое, порой гротескное подчеркивание «взрослого», школьного поведения. Такое игровое поведение ребенка часто неадекватно, он нарочито, подчеркнуто следует некоторым правилам и «промахивается», его взрослое, как ему кажется, поведение оказывается нежелательным, порицаемым, не удовлетворяющим окружающих.

Ребенок все время придерживается какой-либо выбранной роли, но стоит появиться взрослому и обратиться к ребенку с вопросом, например, «где твой шарф?», как он с легкостью переходит в другую ситуацию, в данном случае — в ситуацию бытового общения с мамой. То же происходит и с условным поведением в школе. Урок заканчивается, и ребенок уже обращается с учителем как со старым приятелем. А то и на уроке только что «почти ученик» работал, заинтересованно отвечал на вопросы, внимательно слушал, но вот учительница обратилась к другому, и он уже бросил ручку, отвлекся, забыл, где находится.

Как они себя ведут? Главный признак, отличающий работу «почти учеников» на уроке, — им необходимо реальное присутствие взрослого для выполнения задания. Причем участие взрослого совсем не обязательно должно быть содержательным, ребенку достаточно лишь эмоциональной поддержки, кивка.

Задача для таких детей имеет смысл лишь постольку, поскольку она предложена учителем. Одинаково значимым для ребенка является и учебное задание, и, скажем, просьба учителя полить цветы. Поскольку «почти ученики» не имеют еще представления об учебном содержании, им совершенно безразлично, чем заниматься. Учитель, да и вся школьная обстановка для таких детей выступают символом того, что они заняты серьезным делом, что они учатся. То же учебное задание, но предложенное родителями, как правило, не вызывает ни интереса, ни желания его выполнить.

Выполнение домашнего задания для шестилеток вообще лишено всякого смысла, для шестилеток не существует обучения вне школы.

После того как учитель «включил» учебное отношение ребенка к занятию, оно может сохраняться до конца выполнения задания или до конца урока, но может и исчезнуть, уступив место более привлекательному. Поэтому следует внимательно наблюдать за детьми, которые, по мнению учителя или психолога, относятся к предучебному типу. Их достаточно трудно отличить от «дошкольников»-игрунов. Но если для «дошкольников» важна игра сама по себе, вовсе не обязательно «игра в школу», то «почти ученики» все же склонны обыгрывать именно свое школьное поведение.

Важным диагностическим признаком для различения «дошкольников» и «почти учеников» могут послужить отношения с родителями. «Дошкольники», как правило, еще не потеряли связи с родителями, наоборот, попав в непривычную школьную обстановку, не будучи готовыми к ней, дети часто ищут помощи и поддержки у родителей, они становятся требовательны к проявлению родительской любви, настойчиво добиваются ласки, внимания. «Почти ученики» ведут себя дома иначе — они подчеркнуто «взросло» занимаются, например, подготовкой к следующему учебному дню, они особенно рьяно борются за домашние права: позже лечь спать, смотреть со взрослыми телевизор и т. д. Они могут внешне отдалиться от родителей. Они любят, чтобы им поручили какую-то домашнюю работу (но, к сожалению, редко действительно ее выполняют). Например, такой ребенок может настаивать на том, чтобы самому поддерживать порядок в своей комнате, не позволяя матери заходить туда с пылесосом, но, как правило, порядка в комнате от этого не прибавляется.

Что же делать? Прежде всего, необходимо постоянно вызывать внимание ребенка, обязательно хвалить его за успех. Поскольку шестилетки еще не умеют разделять оценку выполнения конкретного задания и оценку себя как ученика, то в отношении них должно соблюдаться жесткое правило: оценка всегда должна быть положительной. За любую выполненную ра-

боту ребенка нужно хвалить. В самой плохо выполненной работе всегда можно найти что-то достойное похвалы. Если же работа не выполнена, этого лучше не заметить. Услышав, что похвалили одноклассников за выполненное задание, шестилетка в следующий раз постарается заслужить одобрение учителя.

Обязательная характеристика оценки — четкость критериев. Ребенок должен всегда знать, почему одну его работу похвалили, а другую — не заметили. Предлагая детям какое-либо задание, необходимо сразу подчеркнуть требования к его выполнению.

Огромную роль в превращении пришедшего в школу «почти ученика» в подлинного ученика играет собственная оценка им своей работы и работы товарища. Оценивая выполненное задание, ребенок учится видеть соответствие сделанного требованиям учителя. Не следует просить оценивать работу в целом, можно предложить найти самую красивую букву, правильно решенный пример и т. д. При оценке работы другого ученика соблюдаются те же условия. Не следует разрешать детям исправлять что-либо в чужой тетради: это может обидеть товарища. Нужно попросить детей показывать соседу, где его работу можно улучшить (такая формулировка позволяет избежать взаимных обид). Желательно, чтобы обсуждение работ детей происходило сразу же после их завершения. Это повышает эффективность оценки. Причем такая работа имеет конкретную цель — научить ребенка вычленять содержание задания, видеть в нем главное. И здесь учителю потребуется такт и осторожность: лучше ученика перехвалить, чем незаслуженно обидеть.

Часто бывает так, что дети не успевают освоить очередной этап программы, а их товарищи уже готовы двинуться дальше. Например, от ребенка требуют, чтобы он считал в уме, однако им еще не пройден этап счета предметов. Ему бы не спешить, вернуться к счетными палочкам, а ему внушают, что так нельзя, надо делать как все, надо «без рук». Пересчет предметов сам собой исчезнет, когда ребенок полностью освоит его. «Застрять» на этом этапе ребенок может лишь в том случае, если он еще не до конца пройден, не изжит. Постоянная гонка за другими детьми бессмысленна. Каждый развивается в своем собственном темпе. Конечно, такому ребенку нужно упражняться больше, чем другим детям: это надо делать и в школе, и на прогулке, и в группе продленного дня, и дома. Но обязательно с предметами. Часто учителя возражают, дескать, привыкнет, потом не отучишь. Нет, к этому он не привыкнет. Ребенок сам придет к более экономному и продуктивному способу — счету в уме. Тем более недопустимо стыдить его за то, что он еще чему-то не научился, ведь это приводит к повышению тревожности, которая препятствует движению вперед.

То же самое относится и к обучению чтению. Некоторые дети порой подолгу «застревают» на этапе буквенного или слогового чтения. В таких случаях педагоги советуют родителям заниматься с детьми как можно больше. Верно, навык чтения не придет сам по себе, но что значит «как можно больше»? Ребенку, читающему бегло, можно читать и полчаса, и час —

столько, сколько ему захочется, ведь чтение для него становится уже удовольствием. Но другому — тому, кто не умеет еще читать свободно, — это занятие кажется скукой. Такому ребенку необходимо читать ежедневно, но только очень недолго, не более пятнадцати минут. Вот когда чтение хоть чуть-чуть улучшится, можно будет торжественно позволить ему читать и по *двадцать* минут. В этом случае мы можем быть спокойны, что сделали все для того, чтобы помочь ребенку: прежде всего постарались дать ему посильное задание, порадовались его успехам и показали ему, что его учение — наше общее дело и общая забота.

Занятия с детьми, среди которых большинство «почти ученики», должны строиться по типу коллективной беседы, обсуждения, для создания такой атмосферы можно в первые дни провести уроки-знакомства: детям предлагают несколько минут поговорить друг с другом, узнать, как зовут соседа по парте, сколько ему лет, где он живет и т. п. Затем детей просят рассказать о своем соседе, спрашивают, кто запомнил больше имен одноклассников.

Также важным направлением работы является развитие у школьников умения задавать вопросы учителю по содержанию задачи. Если ребенок в состоянии задать вопрос по содержанию задания, а не по его форме и незначительным элементам изучаемого, можно надеяться, что со временем он превратится в подлинного ученика.

Мы уже говорили, что любое задание, данное учителем, любое его слово воспринимается «почти учениками» как истина в последней инстанции. Однако необходимо развивать в детях некоторую критичность по отношению к учителю, надо помочь им разделять суть изучаемого и внешнюю, необязательную его форму. Например, «мне кажется, что удобнее будет отступить 5 клеточек, но ты можешь сам посмотреть, как лучше, ведь это твоя тетрадь»; «я бы сделала так, хотя можешь сделать и по-другому»; «обычно принято делать вот так, но я не уверена, что это лучший вариант, придумай свой, обсудим», — ответы такого рода помогут детям поверить в собственные возможности, пусть даже и в мелочах.

Желая быть замеченными, дети часто ограничиваются бессодержательными репликами: «а как тут надо делать?», «я не знаю, что надо делать» и т. п., лишь бы хоть что-то сказать. Необходимо в таких случаях избегать прямых указаний по решению задачи, пусть сначала ребенок постарается объяснить, что именно ему непонятно. Развивать эту способность поможет игра по отгадыванию предмета «Да и нет».

Вопросы по содержанию задачи следует всячески поощрять. Ребенок никогда не должен бояться задать вопрос, пусть даже глупый и бессодержательный. Вопрос — шаг к анализу содержания задачи. Такой анализ никогда не должен подменяться прямой инструкцией: «делайте сначала это, потом то» — при таком способе работы можно отучить думать ученика любого возраста. Необходимо вместе с детьми рассмотреть, что надо сделать в первую очередь, что —



во вторую. При этом очень полезно обсудить ответ ученика, спросить других детей, согласны ли они и почему. Спровоцировать вопросы детей можно и таким способом: например, забыть сообщить им какую-нибудь важную деталь задачи. И, конечно, учителю надо похвалить ученика, заметившего неточность. Такая провокация-ловушка может состоять и в том, что учитель сам занимает заведомо неправильную позицию, предлагает детям неверное решение задачи. Усилия учителя в этом случае направлены на то, чтобы добиться от школьников анализа своей ошибки. Этот прием позволяет развернуть перед детьми весь процесс поиска верного ответа, разорвать жесткую связь «задание — результат».

Учитель класса шестилеток должен отказаться от стереотипа идеального, тихого урока, где дети молча выполняют задание. Содержательное обсуждение, где сталкиваются различные мнения, не может быть организовано с полным выполнением традиционных правил школьного поведения. Но ими стоит пожертвовать ради дальнейших успехов детей в школе.

Итак, подводя итог, можно сказать, что дети типа «почти ученики» работают только для учителя, иначе легко отвлекаются. Ведь если мне лично не сказали, что нужно взять ручку, то можно заняться чем-нибудь более интересным. Мне лично писать эти палочки и крючки ни к чему. Мне гораздо интереснее в окно посмотреть или с соседом поговорить. Раз Ольга Сергеевна не сказала, чтобы я открыл тетрадь, значит, она сейчас со мной не занимается, значит, я свободен — вот такими примерно словами объяснили бы «почти ученики» свое поведение на уроке.

Тип 3. Псевдоученики, или школяры

Основная характеристика. Эти дети в ситуации учебного взаимодействия со взрослым отдают ему инициативу, стараясь получить от него формальные указания по выполнению задания. Школьная ситуация в этом случае выглядит так: «исполнитель — команда (приказ) — инструктор». В определенном смысле такое отношение к заданиям взрослого при учебном сотрудничестве является тупиковым. Оно препятствует содержательным отношениям учителя и ученика в учебном процессе.

Содержательная схема отношений ребенка и взрослого превращается в чиновничью: мне приказали, я сделал. Обращения к взрослому у таких детей носят, как правило, формальный характер: отсутствует личный контакт, личностные отношения. Сказанное не означает, однако, что между учителем и учеником не возникает теплых, человеческих отношений. На перемене, на прогулке, а иногда и на уроке ребенок может стремиться установить дружеские отношения со взрослым. При этом, правда, такие дети часто путают, где и как можно и нужно себя вести.

Как они себя ведут? «Псевдоученик» может выглядеть милым живым ребенком. Но как только учитель дает ему задание, он становится, прежде всего, исполнителем. Именно так он понимает свое новое положение школьника. Это связано с низким уровнем

самостоятельности, с интеллектуальной пассивностью. В присутствии учителя «псевдоученики» работают гораздо пассивнее, иногда вообще отказываясь от попыток решить задачу. Характерно, что такие ученики обычно легко включаются во фронтальную работу. Когда учитель подходит к такому ребенку, тот может прекратить работу, спросить: «А что здесь надо делать?» Эти дети болезненно чувствительны к негативной оценке учителя. Как правило, они с особым старанием выполняют все формальные требования: отступить столько-то клеток, написать столько-то букв. Такая старательность, если она сопровождается интеллектуальной робостью, должна настораживать. Но внешне ребенок кажется идеальным учеником: у него всегда аккуратные тетради, он ничего не забывает.

«Хороший мальчик, всегда спокойный, уравновешенный. Хорошо себя ведет, всегда внимательно слушает, ему не надо ничего повторять. Легко справляется с программой. Толково отвечает. Иногда, правда, меня раздражает, что он может пятнадцать раз переспросить, что именно надо сделать. Я уж, кажется, все объяснила, а он опять: “А здесь вот где писать, а строчку надо пропустить?” Новую страницу начать для него целая проблема. Это всегда я за него должна решать. Они, правда, все любят, чтобы я все до последней запятой уточнила, но он все равно в этом первый. Но это я уже придираюсь. Он хороший, толковый ребенок».

Что же **делать?** Пока обучение основано на овладении навыками счета, письма, чтения, правилами правописания и т. д., «псевдоученик» вполне может хорошо учиться. Но со временем от него потребуются не только послушание, но и понимание. Уже во втором–третьем классах появится в программе материал, требующий анализа, размышления. Вот на это-то «псевдоученик» и не способен. Причем трудности будут возникать всякий раз, когда встанет новая задача. Изучен очередной класс задач — «псевдоученик» научился их решать, усвоил алгоритм решения. Но вот появилась новая задача, не похожая на прежние, надо подумать, «пораскинуть мозгами», а он этого делать не умеет, не приучен, нет у него такого опыта. И он ждет новой инструкции, нового алгоритма. А до того не пытается сам поискать, подумать, даже если решение лежит совсем рядом и надо сделать всего один самостоятельный шаг.

Часто такое отношение к учебе несколько смягчается интересом ребенка к внешкольным видам деятельности. Чем полнее и разнообразнее жизнь ребенка, тем больше у него шансов преодолеть узкое исполнительское отношение к школе. Участие в различных кружках, студиях, спортивных секциях дает возможность ребенку не только совершенствовать свои способности, но и открыть предметное содержание этих занятий и проявить широкое творческое отношение к ним. Нужно, чтобы ребенок учился свободно общаться, обсуждать, высказывать свое мнение. Содержательное общение ребенка с другими детьми с яркими, интересными людьми, увлеченными своей работой, поможет ему постепенно нарушить привычную схему «приказ — подчинение». Тогда с пас-

сивной позиции исполнителя он будет переходить на роль ученика, деятеля, будет становиться творцом. Ведь особенность псевдоучебного отношения к делу не только в неумении определенным образом видеть предмет, но и в неумении говорить о нем. Поэтому чем чаще он будет оказываться в ситуации, требующей собственного отношения к предмету, тем лучше.

Но не нужно с самого начала ориентировать ребенка на различные успехи, на профессиональную деятельность. Эта ориентация часто убивает то полезное, что может дать внешкольная деятельность. Она разумная и полезна до того момента, пока доставляет ребенку удовольствие, радость. И здесь не следует бояться частых переходов из одного кружка в другой. Наоборот, недопустимо удерживать ребенка там, где ему не хочется быть. Помочь ребенку попробовать себя в различных областях — вот основная задача. Если учить шестилеток по принципу «делай с нами, делай как мы», то тогда дети фактически остаются на дошкольном уровне. У них не вырабатывается новое, сознательное отношение к тому, что они умеют и знают. Если ребенок следует за учителем во всем, не анализируя того, куда и зачем он движется, он может овладеть и достаточно сложными формами работы, весьма глубоко содержанием. Но любая новая задача поставит его в тупик. Потому что деятельность, которую он осуществляет, всегда будет чьей-то, а не его собственной. В рамках начальной школы это может остаться незамеченным, но в средней обязательно обнаружится.

Тип 4. Коммуникаторы

Основная характеристика. Эти дети стремятся к непосредственному общению, а не к взаимодействию со взрослым, для них ситуация содержательного обучения представляется еще одной возможностью поговорить о том о сем, привлечь к себе внимание и т. д. Здесь важно понять, что для таких детей школьная ситуация трансформируется в ситуацию общения, из которой выхолащено содержание. Схема учебной ситуации превращается в схему непосредственного общения «ребенок — взрослый». Главный недостаток этой ситуации в том, что она не годится для школы, для обучения. Она вполне подходит для семьи, общения с друзьями, в школе же игнорирование содержания бесперспективно.

Больше всего таких детей привлекает общение с учителем, стремление быть в центре внимания, которое полностью подавляет у ребенка интерес к изучаемому материалу, закрывает от него содержание учебного предмета.

Как они себя ведут? В свободное время они, как правило, мало играют со сверстниками, при любых осложнениях обращаются за помощью к учителю, желая вызвать у него жалость или сочувствие. Вообще жалоба — их излюбленный прием.

Когда такой ребенок приносит из дома игрушку, он, прежде всего, несет ее учительнице. Но нет, он не предлагает поиграть, он хочет похвастаться, обратить на себя внимание. Такой ребенок не любит играть, он

любит общаться. Причем общаться именно со взрослым, сверстники его мало интересуют, да и остальные дети довольно скоро начинают чувствовать, что этот ребенок — им не товарищ.

Но это вовсе не означает, что ребенок коммуникативного типа совсем не умеет или не любит играть. Игра для него — не главное. Такой ребенок стремится к лидерству в игре больше, чем к самой игре. А если не получается, заявляет: «Ну и ладно, ну и пожалуйста, оставайтесь тут сами, а я пошел!» Да и на уроках «коммуникатор» часто никого не слушает, перебивает, не дает другим слова сказать. Так очень быстро растет между ребенком и его одноклассниками глупое отчуждение.

Также такие дети прибегают к различным уловкам. Кроме жалоб это могут быть и капризы, и неожиданные слезы, и обескураживающая учителя откровенность. В первое время ребенок, как правило, достигает желаемого. Учитель действительно выделяет его из одноклассников. Но очень быстро такой ученик начинает раздражать.

«Коммуникатор» хочет быть успешным, но не через учебные достижения. Стремление к успеху заслоняет его учебное содержание, мешает, попросту говоря, заняться делом. Такой ребенок не умеет работать самостоятельно, как и «предученик», но и не помышляет о том, чтобы научиться. Если задание дается всему классу, этот ученик почти никогда не возьмется за него сразу. Как и «школяр», он долго будет требовать от учителя дополнительных объяснений. Только суть таких оттяжек не в уточнении задания и доведения его до формы конкретного указания, а в том, чтобы превратить задание в общение.

Кроме того, его усилия могут вылиться в причудливые, совсем уж неподходящие формы. Например, один ребенок при фронтальной работе постоянно ронял с парты пенал, учебники, тетради.

Учителю трудно бывает сохранить доброжелательность и терпение по отношению к такому ребенку. Приходя в школу, как правило, достаточно подготовленными (такие дети часто умеют читать и вполне прилично писать), они оказываются совершенно не готовыми к содержательному сотрудничеству. И очень скоро, как правило, дети быстро теряют то преимущество в учебных умениях и навыках, с которыми они пришли первого сентября. Занятые борьбой за лидерство, за внимание взрослого, такие дети просто не успевают обратиться к учебе.

Отличить ребенка коммуникативного типа от «школяра» с первого взгляда бывает непросто. Но различия скоро проявятся. «Школяр» в присутствии взрослого работает хуже, чем когда работает один. А «любитель пообщаться», наоборот, расцветает, если на него обратили внимание. Но как только учитель перестает наблюдать этот «спектакль в театре одного актера», так все — представление окончено, ребенок сразу же теряет нить своих рассуждений, отвлекается, бросает работу.

Что же делать? Как заставить такого ребенка «открыть глаза», отвлечься от своих собственных про-



блем? Здесь нет смысла стыдить ребенка, окрик, поношение здесь ничего не дадут. Кроме того, следует иметь в виду, что ребенок не осознает трудностей, наоборот, стараясь защититься от своих психологических проблем, он прячет их очень глубоко, прежде всего — от самого себя. Таков механизм психологической защиты.

У учителя в этом случае другая задача. Он должен научить ребенка, то есть выполнить свои собственные профессиональные обязанности. Прежде всего, учитель должен проявлять **терпимость** (не одно и то же с терпением!). Необходимо принимать ребенка таким, каков он есть. Он требует повышенного внимания — что ж, надо постараться ему его уделить. Ребенок коммуникативного типа готов учиться, выполнять задания учителя, значит, необходимо этим воспользоваться. Именно учение надо сделать условием оказания внимания. Похвалить, если сделал что-то, не заметить, если просто «выпендривается». Причем похвалить, возможно, преувеличенно, в большей степени, чем того заслужил. Дети очень быстро начинают понимать «свою выгоду». При этом надо твердо понимать, что ребенок действует неосознанно, он просто не может действовать иначе. А учитель должен разумно управлять этим поведением.

Поэтому главным средством взаимодействия с такими детьми должна быть разумно дозированная похвала. Стоит хотя бы несколько раз не совладать с собой, попытаться пресечь такого ребенка порицанием, окриком: «Ну, перестань же, не кричи, выскочка!» — и мы сразу же достигнем обратного результата. В следующий раз он будет кричать еще громче, его поведение станет еще более неприемлемым. Ведь заметили же! Ему почти безразлично, хвалят или ругают, лишь бы хоть на минуту стать предметом внимания.

Отсюда, как говорится, один шаг до «негативистической демонстративности». Если ребенок обладает достаточно высоким уровнем развития, многое знает и умеет, то его желание быть замеченным удовлетворяется без специальных усилий — он может стать лидером в учебной работе, довольно быстро открыв для себя, что она приносит желаемые результаты. Тогда дефицит внимания восполняется нормальным способом, ребенок получает заслуженную похвалу и из «коммуникатора» превращается в «ученика».

Но если ребенок не обладает никакими способностями, позволяющими ему занять лидирующее положение среди одноклассников, средством обратить на себя внимание становится нарочитое, вызывающее поведение. Ведь оно гарантирует внимание окружающих, которое принимает форму замечаний, нотаций, наказаний, но ведь и это все — внимание. Пусть не самое лестное, но внимание. Ребенок не стремится к похвале, он просто хочет быть замеченным. Конечно, похвала предпочтительнее, но не в ней дело. Ее заслужить трудно, легче набезобразничать, тогда уже без внимания не останешься. При этом наказание, порицание парадоксальным образом для ребенка становится поощрением, поскольку внимание в любых формах оказывается ценностью. Учителю в таком случае очень

трудно бывает справиться с собой и терпимо относиться к поведению ребенка. А ведь рецепт в этой ситуации очень прост: демонстративное нарушение дисциплины должно быть наказано. Однако для такого ребенка наказанием может быть лишение внимания. Значит, подобное поведение просто не нужно замечать.

Мы уже отмечали, что у детей коммуникативного типа почти всегда обнаруживаются трудности в общении со сверстниками. Надо постараться помочь школьникам так организовать совместные игры, чтобы все принимали в них участие. Внимание и уважение сверстников могут частично разрешить проблемы ребенка. Включение таких детей в детский коллектив — один из механизмов коррекции.

Следует заметить, что дети коммуникативного типа могут быть и тихими. Им не нужно, чтобы их хвалили при публике, они вряд ли будут вести себя нарочито плохо, чтобы добиться желаемого внимания. Но механизм их видения мира тот же. Без внешней поддержки они теряют интерес к работе.

Тип 5. Ученики

Основная характеристика. Дети этого типа принимают правило вне зависимости от реального присутствия взрослого. Для них главным регулятором работы является содержание предложенного задания. Если применить к этим детям схему школьной ситуации, то она будет выглядеть так же, как и у «почти учеников»: «ученик — задание — учитель». Но такие дети уже могут действовать как ученики вне зависимости от реального присутствия взрослого, который для них, если дело происходит в школе, становится учителем.

Можно было бы сказать, что действия такого ребенка направляются уже познавательным интересом. Но это, пожалуй, слишком смелое заявление. Точнее будет сказать, что таким детям открыта содержательная сторона школьной жизни. И для содержательного отношения к заданию им не обязательны атрибуты «школьности», в частности, присутствие взрослого в роли учителя.

В глазах учителя эти дети самые благополучные, они способны слушать и слышать, могут выполнять заданное. На уроке — учатся, на перемене — играют. Если вопрос трудный, учитель спросит, конечно, такого ребенка.

Наши «ученики» легко справляются с предлагаемыми заданиями. Им не требуется многократного повторения правил, требований. Они в меньшей степени чувствительны к оценке своей работы взрослым. Они отличаются от других в классе особой легкостью, с которой справляются с предложенными заданиями, так как еще до школы научились ориентироваться на их содержание. Эти шестилетки могут стать лидерами в классе и опорой для учителя.

«Ученики» готовы к сотрудничеству с учителем. Как правило, они приходят в школу подготовленными на уровне семилеток, нередко умеют читать и писать.

Как они себя ведут? Прежде всего, бросается в глаза «взрослость» этих детей. Это хорошо или плохо? Причиной такой «взрослости» может быть или опережающий темп психического развития, или имевшая место в дошкольном детстве специальная подготовка ребенка к школе. В первом случае «школьная зрелость» будет проявлением общей зрелости, и тогда она базируется на крепком фундаменте и, стало быть, то, что в школе будет возведено на этом основании, также окажется прочным. Тогда дальнейшее движение ребенка в учебной деятельности в целом будет благополучным.

Во втором случае при более внимательном знакомстве с условиями дошкольной жизни ребенка мы обнаружим пустоты в его развитии — как правило, можно встретить сильную семейную ориентацию на интеллигентизм в ущерб, скажем, продуктивным видам деятельности. Иногда в таких семьях чувствуется некоторая холодность в отношениях с близкими. Это часто семьи с явным «уклоном в рациональность», то есть признающие, что все на свете можно понять, объяснить, а лучше — просчитать. В такой атмосфере семейных ценностей ребенок воспитывается в некотором пренебрежении к чувствам, страдает его эмоциональное развитие.

Рассмотрим два примера таких типов развития.

«Аня очень собранная, организованная на уроке, внимательна, сообразительна. Не было вопроса, на который она во время урока не ответила. Принимает учителя, уроки, школьные правила. Спокойная, ровная, готова учиться. Когда мы с ней познакомились, первое впечатление было, что ей надо бы учиться с более старшими детьми. Хотя, с другой стороны, Аня очень хорошо ладит с одноклассниками много играет с ними. Приятно смотреть на ее живое общение с подругами на прогулке, на перемене. Аня не производит впечатление лидера в обществе сверстников, но в ее присутствии их взаимодействие как бы само собой организуется в содержательное сотрудничество иди в развернутую сюжетно-ролевую игру. Хороша Аня и в подвижных играх, она ловкая, умелая девочка».

В случае с Аней мы имеем дело с общим ускорением темпа психического развития. Причем само развитие в данном случае следует признать гармоничным: все компоненты личности и интеллекта можно считать несколько превышающими среднестатистические для данного возраста. Особенно важно, что и сфера общения со сверстниками и взрослыми оказывается у девочки полноценной.

Теперь рассмотрим другой вариант такого же учебного типа детей. *«Денис спокойный, вдумчивый мальчик. Такого учить — одно удовольствие. На уроках собран, сосредоточен, старается не отвлекаться, правда, и он к концу урока устает, с трудом удерживает внимание. Старается все время следить за*

объяснением. Но когда другие отвечают, он “отключается”. Хочет работать один на один со мной. Одноклассники его не интересуют. Подготовка к школе у него средняя, но он готов учиться. Интересно, что когда отвечают хором, он молчит, если на него в этот момент не смотреть. Как-то раз ответил неправильно. Я попросила другую девочку исправить. Он выслушал, понял, что ошибся, но уперся, дескать, нет, я все правильно сказал. Упрямый. Но все равно с такими детьми легко».

В школу Денис пошел охотно; на уроках активен, все время поднимает руку, толково отвечает. Он уже знает все буквы, читает, поэтому ему иногда трудно и странно слышать неуверенные ответы других детей. Он может засмеяться или сказать что-нибудь обидное, услышав неверный ответ. Когда хвалят других детей, Денис как бы не слышит этого. Однажды, когда учительница показывала детям рисунок его одноклассника, Денис долго крепился, а потом не выдержал и громко заявил: «Подумаешь, а я читаю лучше». Хотя о чтении в этот момент разговора не было. Для Дениса характерно очень ревнивое отношение к успехам других. Он не в состоянии принять ситуацию равенства, партнерства. Если хвалят другого, значит, он оценил его успехи. Такое противопоставление себя и других мешает ему включиться в общую работу.

Денис — ребенок учебного типа. Прогноз его школьных успехов благоприятный. Единственное, что может беспокоить, — этого его неуважение к школьным успехам других. Дело здесь в домашних установках на интеллектуальное лидерство. По отношению к Денису все время приходит на ум слово «сноб». Правда, пока Денис, видимо, лишь неумело копирует отца, стараясь подчеркнуть собственные успехи и принизить достижения других. Это свидетельствует о том, что мальчику не хватает уверенности в себе, ему необходимо постоянное подтверждение его достижений.

Что же делать? Что можно порекомендовать учителю в случае с Денисом? Поскольку причины предполагаемых трудностей лежат в семье, их предупреждение возможно при условии, что родители задумаются о своем отношении к ребенку. Однако, учителю, безусловно, следует иметь в виду, что Денису очень полезно включаться в различного рода коллективную деятельность. Она поможет мальчику наладить отношения со сверстниками. Прежде всего, это занятия командными видами спорта, в которых результат достигается лишь объединенными усилиями всех участников.

В школе Денису будут полезны групповые формы работы, дети должны обсудить свои точки зрения на задание, выбрать наиболее правильную или соединить несколько и таким способом найти решение.

Программы, рекомендованные ФПОР

И.Г. Ситкина

Программа психологической поддержки и развития стрессоустойчивости

Ситкина Ирина Геннадьевна — педагог-психолог, педагог дополнительного образования, государственное образовательное учреждение Ярославской области «Центр детей и юношества», г. Ярославль.

От редакции: мы продолжаем публикацию программ, вошедших в число победителей II Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы». С полной версией программы И.Г. Ситкиной можно ознакомиться в электронном приложении к журналу (CD-диск).

Методический пакет программы

В этом приложении содержится каталог некоторых упражнений, игр, заданий, которые ведущий может использовать на занятиях блоков программы. Таким образом они и структурированы. Порядок их применения ведущий в рамках каждого блока может варьировать по своему усмотрению. Отметим также, что большинство из предложенных и используемых в программе процедур имеют многоцелевую направленность, решают одновременно несколько задач. В связи с этим они могут быть использованы ведущим на разных занятиях программы. Их неоднократное повторение имеет также смысл закрепления полученных результатов предыдущих блоков в случае их последовательной реализации.

Кроме того, разделение некоторых игр и упражнений по блокам имеет достаточно условный характер. Особенно это касается приемов визуализации, работы с актуальным состоянием, «Гимнастики мозга», саморегуляции, развития творческого потенциала. Скажем, саморегуляция — это целостный процесс приведения себя «в норму», касающийся эмоций, поведения человека и его тела. Поэтому обучение приемам саморегуляции разведено на эти блоки, хотя вроде бы очевидно, что она имеет в большей степени отношение к психофизиологии человека. Аналогичная ситуация и с приемами визуализации, которые хорошо снимают психофизическое напряжение, способствуют релаксации. В этом смысле освоение метода визуализации логичнее было бы поместить в «телесный» блок. Однако умение ребенка создавать в нужный момент позитивный образ является, на наш взгляд, мощным инструментом-ресурсом для преодоления стресса. Именно по этой причине большинство заданий-визуализаций отнесены к «ресурсному» блоку. Поскольку использование «Гимнастики мозга» и других упражнений для интеграции работы различных мозговых структур обоих полушарий может значительно влиять на состояние человека, то их освоение также целесообразно в нескольких блоках программы.

В методические пакеты блоков включены некоторые формы и методы работы, игро- и арт-терапевтические техники, как извес-



тные, так и авторские, модифицированные или разработанные для реализации целей программы. В связи с этим каждая процедура имеет подробное описание ее назначения, алгоритма проведения и материал для ее анализа.

Эмоциональный блок

Регулятор громкости (с 8 лет)

Комментарии для ведущего. Это упражнение обучает управлять своим актуальным состоянием, обеспечивает разрядку в группе и обычно бывает интересно участникам. Гласные необходимо произносить по возможности так, чтобы возникла вибрация в голове и груди. Эта вибрация раскрепощает голос, делает его более мягким, служит действенным «массажем» для головного мозга.

Инструкция. Разойдитесь по помещению и встаньте где-нибудь, слегка расставив ноги. Мне нужен один доброволец. Впоследствии он станет «регулятором», контролирующим «громкость звучания» группы. Теперь мне бы хотелось пояснить ход игры.

Пусть каждый из вас выберет одну гласную — «а», «е», «и» или «у». Пропойте эту гласную, меняя громкость в зависимости от того, где стоит ваш «регулятор». Если он далеко, вы должны усилить звучание; если он вплотную подходит к вам, вы сбавляете звук. «Регулятор» может совершенно свободно передвигаться по помещению. Вы должны по возможности непрерывно напевать, прерываясь только для быстрого вдоха. Чтобы это не выглядело слишком механически, каждый из вас может вообразить, что он своим звуком что-то выражает, какую-нибудь мысль или чувство.

Прогноз погоды (с 9 лет)

Комментарии для ведущего. Это упражнение направлено на освоение детьми безопасного способа выражения своих негативных эмоций: уныния, обиды, злости, — как в стрессовой ситуации, так и когда хочется, чтобы тебя просто оставили в покое. Кроме того, применение этого способа учит детей понимать чувства других людей и относиться к ним терпимо, делает атмосферу в группе более доброжелательной.

Получив право побыть какое-то время в одиночестве, дети легче приходят в нормальное состояние, справляются со своими чувствами и быстрее включаются в происходящий процесс. В это время другие дети учатся уважать такое состояние души и настроения у каждого человека.

Материалы: бумага и восковые мелки.

Инструкция. Иногда каждому из нас бывает необходимо побыть наедине с самим собой. Может быть, вы слишком рано встали и чувствуете себя невыспавшимися, может быть, что-то испортило вам настроение. И тогда вполне нормально, если другие

оставят вас на некоторое время в покое, чтобы вы смогли восстановить свое внутреннее равновесие.

Если с вами случится такое, вы можете дать нам понять, что вам хочется побыть в одиночестве, чтобы к вам никто не подходил. Сделать это можно так: вы можете показать окружающим вас людям свой «прогноз погоды». Тогда всем будет понятно, что на какое-то время вас нужно оставить в покое.

Возьмите лист бумаги и восковые мелки и выполните рисунок, который будет соответствовать вашему настроению в таких случаях, или просто напишите большими раскрашенными буквами слова «Штормовое предупреждение». Таким способом вы можете показать другим, что у вас сейчас «плохая погода», и вас лучше не трогать. Если вы чувствуете, что вам хочется покоя, вы можете дома прикрепить такой лист на дверь своей комнаты, в школе — положить его перед собой на парту, чтобы все знали об этом. Когда вы почувствуете себя лучше, можете «дать отбой». Для этого нарисуйте небольшую картинку, на которой из-за дождя и туч начинает проглядывать солнце, или покажите своим рисунком, что для вас солнце уже светит вовсю.

Для закрепления этого способа овладения своими чувствами ведущему можно самому время от времени представлять детям свой личный «прогноз погоды». Это позволит им принимать во внимание настроение и душевное состояние взрослого.

Скульптура чувств (с 8 лет)

Это упражнение особенно полезно использовать в работе с детьми, занимающимися в театральных, вокальных, хореографических, спортивных кружках и секциях.

Комментарии для ведущего. Эта игра развивает умение различать собственные чувства, способность к эмоциональной саморегуляции, а также к эмпатийному пониманию. Очевидно, что сочувствие возможно только тогда, когда мы знаем и можем осознавать свои эмоции.

Это игра замечательно подходит для творческой паузы, например, после умственной работы и способствует также развитию кинестетической чувствительности и пластической выразительности. В этой игре дети получают возможность научиться выражать свои чувства невербальным языком — мимикой и пантомимикой. Сначала лучше проработать предложенные здесь чувства, а затем дети смогут и самостоятельно предлагать свои варианты. Важный момент этой игры — возможность научиться отделять то, что часто путают: подлинное чувство от минутного настроения.

1. Вариант для детей с 10 лет.

Инструкция. Разойдитесь свободно по комнате, кто куда хочет. Я хотела бы провести с вами игру, которая называется «Скульптура чувств». Я буду вам называть чувство, а ваша задача — изобразить его своим телом. Давайте сначала попробуем изобразить любопытство. Начнем с лица. Какое у вас бывает лицо,



когда что-то будит в вас любопытство? Что происходит с вашим лбом? Видели ли вы, как человек, которого что-то заинтересовало, чуть-чуть приоткрывает рот? А что происходит с вашими руками? Как вы держите голову? А ноги? Не хотели бы вы приподняться? У вас минута времени для того, чтобы изобразить любопытство (своим лицом и телом). Потом я обойду вас всех, чтобы рассмотреть все интересные фигуры.

Вы можете помочь отдельным детям найти подходящие экспрессивные жесты, например, вы можете подсказать: «Покажи мне, что твои руки любопытные» и т. д.

Перейдем к следующему чувству. Расслабьтесь, встряхните руками и ногами. Теперь покажите мне очень усталого человека. Выразите всем телом усталость. Сделайте усталое лицо, усталые руки, ноги, усталую голову. Учтите, что «статуя» не обязательно должна стоять, она может также сидеть или лежать.

Потом дайте детям подобным образом выразить несколько привычных чувств, используя все главные части тела. Постепенно дети ухватят метод и заметят, что чувство можно выражать очень многими частями своего тела.

Основные эмоции и чувства, которые Вы можете предложить, — радость, ярость, удивление, отвращение, страх, нежность. Если у Вас сложилось впечатление, что дети поняли идею игры, то можно предложить им самим назвать чувства, которые им хотелось бы изобразить.

2. Этот вариант игры можно попытаться провести и с 8-летними детьми.

Инструкция. Разойдитесь по четверкам, встаньте так, чтобы вы могли видеть друг друга. Я хочу, чтобы вы изобразили, как могут меняться чувства. У вас есть минута времени, чтобы попробовать показать такие изменения. Например, сначала вы показываете, что вы устали, а затем усталость покидает ваше тело, и вы выглядите все бодрее и бодрее (1 минута).

Здесь тоже сначала сами предложите варианты, например, следующие переходы: любовь — ненависть, скука — интерес, подобострастие — властность, навязчивость — сдержанность и т. п. Когда дети поймут идею, они могут сами, посоветовавшись, предложить подобные полярности.

Рисуем чувства (с 7 лет)

Комментарии для ведущего. Эта игра развивает не только умение различать собственные чувства, но полезна для тренировки умения справляться со своими сильными эмоциями. И особенно для детей, которые склонны к агрессии или деструктивному поведению. В этой игре у них есть возможность внутренне разрядиться, выразив глубоко лежащие чувства. Детям часто сложно показать свои чувства так, чтобы это было приемлемо для взрослых. Поэтому они, боясь наказаний или отказа со стороны взрослых, эти чувства сдерживают и накапливают в себе. К тому же из-за негативного отношения к чувствам ребенка стра-

дает его самооценку. Когда маленький ребенок обнаруживает в себе «нехорошее» чувство, то тайне думает, что и сам он плохой.

Эта игра позволяет ребенку без опаски выразить любое чувство, помогает ему принять свои чувства и себя самих. Чтобы достичь желаемого успеха, игру можно включать в занятия не один раз.

Материалы: бумага и карандаши для каждого ребенка.

Инструкция. Возьмите бумагу и нарисуйте, как вы себя в данный момент ощущаете. Подберите цвета, подходящие к вашему чувству. Вы можете царапать, можете рисовать линии, круги, узоры или картинку, в общем, все, что вам хочется. Я буду ходить по рядам, и вы мне скажете, какое чувство вы хотите показать своим рисунком. Я запишу это слово, и вы сможете его потом переписать на свою картинку.

Если дети уже умеют писать, они сами напишут название чувства на листе. Важно, чтобы каждый ребенок смог показать свой рисунок, а Вы положительно отнеслись к нему, так, чтобы дети поняли, подобное рисование — возможность заметить и назвать свои собственные чувства.

Затем важно поговорить с детьми о том, что они могут делать и делают, когда им скучно, когда они волнуются... Это полезно для осмысления ими того, что данная игра — хороший способ справляться со своими сильными эмоциями.

Вопросы для анализа упражнения:

- какое чувство тебе больше всего нравится?
- какое чувство тебе не нравится?
- с каким чувством ты идешь утром в школу, обратно домой, к нам на занятие?
- когда ты радуешься?
- когда тебе страшно?
- когда ты злишься?
- что можешь сделать, когда испытываешь эти чувства?

Повтори фразу (с 7 лет)

Комментарии для ведущего. Эта игра направлена на закрепление знания основных эмоций и чувств, развитие умения осознавать собственные чувства и понимать эмоции других людей, а также развитие выразительности речи.

Материалы: листочки бумаги с разными эмоциями (сказать с интересом, с радостью, с удивлением, с отвращением, со страхом, с грустью и др.)

Инструкция. Вы получили листочки, на которых написаны разные эмоции и чувства. Я буду называть фразы (например, «У меня есть попугайчик»), а вы по очереди повторяйте ее с той эмоцией, которая есть на вашем листочке. Задача всех остальных — угадать, что там написано.

Если дети еще не умеют читать, то эмоция говорится ребенку на ухо.

Вопросы для анализа упражнения:

- какое чувство тебе лучше всего удалось передать?
- какое оказалось самым трудным?
- менялось ли твое настроение, когда ты говорил фразы с разными эмоциями?

Люблю — не люблю (с 6 лет)

Комментарии для ведущего. Эта игра тренирует умение выражать эмоции через мимические движения, развивает воображение. При назывании разных выражаемых эмоций в ходе игры нужно ввести понятие «спокойное отношение». После первого тренировочного этапа можно раздать детям для продолжения работы зеркала. Это, с одной стороны, усиливает произвольный контроль за выражением эмоций на лице, с другой, способствует изменению (регуляции) эмоциональных состояний (в некоторых случаях — и отношения к еде) в сторону их позитивности, а также развивает чувство юмора.

Материалы: зеркало для каждого ребенка.

Инструкция. 1. Я буду называть разнообразную пищу, вы должны с помощью лица выразить своего отношение к данному продукту или блюду, а затем назвать чувство, которое вы изобразили. Затем дети сами называют, а остальные мимически реагируют.

2. Детям раздаются зеркала. И дальнейшая игра может продолжаться при сопровождении доброжелательными (!!) веселыми репликами ведущего типа: «Обрати внимание, — какое красочное, выразительное лицо у тебя бывает, когда ты ешь свою “обожаемую” кашу».

Игра проходит обычно весело, а в итоге — родители того и гляди «Спасибо!» за улучшение аппетита скажут.

Вопросы для анализа упражнения:

- трудно ли тебе было передавать отношение к разным блюдам?
- к каким легче — любимым или нелюбимым?
- изменилось ли что-то, когда появилось зеркало?
- что происходит с тобой, твоим отношением, когда начинаешь что-то делать весело?

Зеркало (с 7 лет)

Комментарии для ведущего. Игра направлена на развитие чувствительности, выразительности движений, концентрации, переключения и распределения внимания, наблюдательности, произвольности в регуляции своим эмоциональным состоянием, эмпатии. Поэтому она может быть включена для закрепления эффекта в занятия «телесного», а также «поведенческого» блоков, особенно более сложные варианты игры. С детьми 7-8 лет лучше проводить один-два тура и сразу организовывать после этого посильный для них анализ. При освоении детьми игры можно на последующих занятиях включать другие, более трудные варианты.

Материалы: колокольчик.

Игра имеет несколько вариантов проведения по мере их усложнения ее задач.

1-й вариант проведения. Инструкция. Рассредоточьтесь, пожалуйста, по всей комнате так, чтобы всем было удобно стоять и все меня хорошо видели. Я буду изображать разные эмоциональные состояния, а вы попробуйте повторить. Постарайтесь максимально точно их скопировать, как будто вы — зеркало.

2-й вариант. Инструкция. Теперь мы будем делать то же самое, но разбившись на пары. Вам нужно показывать и отражать эмоциональные состояния вашего партнера, как будто он — «человек», а вы — его «зеркало». Договоритесь, кто из вас будет первым зеркалом, а потом по моей команде — звуку колокольчика — поменяетесь ролями.

3-й вариант — «Кривые зеркала». Ведущий изображает одно эмоциональное состояние, а дети — другое.

4-й вариант — «Слепые зеркала». Выполняется аналогично, в парах, при этом у «зеркала» глаза закрыты. Этот вариант бывает сложен даже для выполнения взрослыми, но в работе, например, с одаренными детьми более старшего возраста его можно попробовать предложить, так как участники получают необычный опыт. При хорошей рефлексии дает возможность осознать испытываемые чувства и стратегии поведения в ситуациях неопределенности, Stephen своей надпороговой чувствительности.

Вопросы для анализа упражнения:

- понравилась ли тебе эта игра? почему?
- кем тебе больше понравилось быть — «зеркалом» или «человеком»?
- какие тебе было легче передавать эмоции — отрицательные или положительные? а отражать?
- получилось ли у тебя что-нибудь в последнем случае? какие трудности были?
- какие чувства возникали во время игры?

Пантомима (с 7 лет)

Комментарии для ведущего. Игра также «комплексная», предназначена для развития произвольности регуляции, воображения, выразительности движений. И может быть использована с разными целевыми акцентами на занятиях других блоков.

Ведущий (сначала это может быть ведущий, а затем кто-то из детей) произносит фразу, а дети изображают предполагаемое эмоциональное состояние говорящего.

Фразы могут быть такими:

- Ничего себе, какая большая груша!
- О горе мне, горе...
- Как здорово, что ты получил неожиданный подарок!
- Я, наверное, плохо напишу контрольную...
- Ах, какой счастливый день!
- Бедная я, несчастная!
- Ура!! Я еду на море! и др.



Вопросы для анализа упражнения:

- какое чувство оказалось самым трудным (легким) для понимания?
- что требуется, чтобы догадаться о чувствах другого человека? по каким признакам мы их понимаем?
- какое чувство тебе лучше всего удалось передать?
- менялось ли твое собственное настроение, когда ты передавал разные эмоции?

Смеяться запрещается (с 7 лет)

Комментарии для ведущего. Игра имеет два основных целевых предназначения: 1) повышение психологической устойчивости детей через умение управлять своим эмоциональным состоянием — эмоционально-волевою саморегуляцией; 2) работа с актуальным состоянием детей и группы в целом. Это хороший способ создать в группе сосредоточенное и радостное настроение. В ходе игры каждый ребенок получает возможность мобилизовать свои силы и заново сконцентрировать внимание.

И в ходе игры, и в процессе обсуждения необходимо подчеркивать проявления устойчивости в поведении детей фразами типа: «Ты продержался целых минуту и 40 секунд!», «У тебя здорово получилось сохранить серьезное лицо, когда...»; а там, где их трудно увидеть явно, — всячески их создавать: «На твоём месте я бы непременно рассмеялась, когда...» Также важно поддерживать творчество «водящего» в придумывании способов рассмешить.

Инструкция. Сядьте, пожалуйста, широким кругом. Кто-то один встанет посередине и будет водить. Его задача состоит в том, чтобы выбрать кого-нибудь из сидящих и заставить его заговорить или улыбнуться. Для достижения своей цели он может пробовать все, что угодно, однако он не должен ни до кого дотрагиваться и, разумеется, сам он не имеет права говорить. Те, кто сидит в кругу, не должны отворачиваться или закрывать глаза.

Каждый водит не более одной–двух минут. Если за это время водящий не сумеет рассмешить или заставить заговорить кого-либо, пусть с тем же ребенком попробуют свои силы еще 1–2 водящих. Если же водящий добивается успеха, он меняется местами с тем, кого заставил улыбнуться или заговорить.

Вопросы для анализа упражнения:

- понравилась ли тебе эта игра?
- чем она была особенно интересна, когда ты был в роли водящего?
- легко ли сделать так, чтобы другой человек рассмеялся, когда он «не хочет»? что помогает?
- чем тебе была особенно интересна роль «несмеяны»?
- какие способы тебе помогли, чтобы дольше продержаться?
- какие из всех перечисленных способов мы можем применять в жизни? в каких ситуациях?

Настроения (разновозрастное упражнение)

Комментарии для ведущего. Эта игра развивает способность к эмоциональной саморегуляции, фантазию, воображение. Она хорошо снимает утомление, уместна после долгой сидячей работы.

Инструкция. Начните ходить по комнате, при этом ощутите все свое тело, свои ноги и ступни, руки и кисти, позвоночник и голову... Заметьте, какие части тела вы ощущаете как бодрствующие, а какие — как сонные. А теперь подумайте о настроении, с которым вы начали упражнение, и выразите это настроение походкой. Пожалуйста, при этом не разговаривайте и не обращайтесь к другим членам группы (15 секунд).

А теперь вы должны походкой выразить другое настроение. Представьте себе, что вы совсем обессили. Ходите некоторое время как человек, который очень устал (15 секунд).

А теперь идите как совершенно счастливый человек, получивший чудесное известие (15 секунд).

Теперь — как очень пугливый человек (15 секунд).

Дальше идите как лунатик, бредущий во сне с открытыми глазами (15 секунд).

А теперь — как тот, у кого нечистая совесть (15 секунд).

А сейчас идите как гений — вы только что получили Нобелевскую премию (15 секунд).

А теперь идите как предельно собранный человек, станьте канатоходцем, идущим по проволоке (15 секунд).

И в заключение вы можете сами придумать, что вам хотелось бы выразить своей походкой (15 секунд).

Остановитесь на минуту и попытайтесь понять, как вы себя чувствуете в данный момент. Возвращаясь на свое место, попробуйте выразить всем своим телом это настроение.

Когнитивный блок

Я и стресс (разновозрастное упражнение)

Комментарии для ведущего. Это упражнение способствует актуализации представлений о мобилизующей и негативной роли стресса. Направлено оно и на осознание детьми характерных для них стрессоров, индивидуальных признаков проявления стресса. Процесс выполнения задания формирует представления о способах преодоления стресса.

Материалы: доска, маркеры (мел).

Инструкция. Сядьте все вместе в круг. Давайте поговорим о том, что для вас трудно и что происходит, когда вы чувствуете напряжение. Вы огорчаетесь? Или у вас болит голова или живот? Или вы не можете сосредоточиться и делаете очень много ошибок? Много в жизни вызывает у нас тяжелое состояние: когда мы испытываем страх перед контрольной, когда мы на кого-нибудь сильно рассердимся, когда мы плохо



выспались или поссорились с родителями. Но и хорошие вещи могут вызывать у нас напряжение, например, когда мы чрезмерно радуемся своему дню рождения, так что даже не можем заснуть.

Думали ли вы о том, что вызывает у вас напряжение, приводит вас к стрессу? И как он у вас проявляется? Подумайте об этом минутку в тишине. Теперь будет говорить только кто-нибудь один из вас, у кого в руках мячик-микрофон, а остальные будут внимательно слушать.

Сначала пусть каждый ребенок расскажет о своей стрессовой ситуации, а Вы напишите на доске список разных возможных ситуаций. Затем обсудите с детьми, что можно сделать, чтобы справиться с напряжением.

Вопросы для анализа:

- знаком ли тебе стресс, который приносит пользу?
- каких стрессов ты можешь избежать?
- что происходит с твоим телом, когда ты испытываешь стресс?
- что делают твои родные, когда испытывают стресс?
- что можешь сделать ты, когда переживаешь стрессовое состояние?
- когда у вас в вашем школьном классе бывают стрессовые ситуации?
- достаточно ли тебе перемены в школе, чтобы отдохнуть и «заправиться» энергией?
- если нет, какие способы мы можем придумать здесь, в группе?

«Даже если...» — «В любом случае...» (с 9 лет)

Комментарии для ведущего. Основная цель этого упражнения — ознакомить детей с «позитивным переформулированием» как способом изменения отношения к ситуации. Способствует формированию знаний о связи мыслей, эмоций и способности человека действовать. До детей важно донести идею о том, что иногда мы не можем изменить ситуацию, но мы можем сами выбирать, о чем думать и как думать. Упражнение можно проводить после предыдущего, тогда детям будет легче называть трудности и видеть в них «позитив».

Инструкция. Сейчас мы с вами распределимся на группы по три человека. Первый участник будет произносить: «Даже если...», второй — продолжать фразу, называя трудность, проблему: «...я очень боюсь, у меня нет уверенности...», а третий заканчивать: «в любом случае... что-нибудь придумаю, смогу сделать...»

Вопросы для анализа:

- какую роль тебе было выполнять легче? труднее?
- какие трудности встретились в ходе выполнения?
- что нового вы узнали?
- какими находками вы можете поделиться?
- кто обратил внимание, как менялись ваши отношение и чувства к называемым трудностям?

- случайно ли это?
- какие выводы мы можем сделать?

Самое приятное событие (разновозрастное упражнение)

Комментарии для ведущего. Во время выполнения этого простого упражнения закрепляется идея, что важно учиться жить с положительным отношением, то есть с переживанием оптимизма, радости, уверенности. А для того чтобы создать положительной настрой, иногда достаточно самой незначительной мелочи и... желания!

Материалы: бумага, краски, цветные карандаши или мелки.

Ведущий предлагает детям вспомнить самое приятное событие, когда они чувствовали себя счастливыми, радостными, уверенными в себе, и рассказать о чувствах, переживаниях. Затем как можно красочнее зарисовать его.

После выполнения задания идет обсуждение чувств, мыслей, идей, которые возникли в процессе рисования и когда шло воспоминание. Предлагается запомнить эти ощущения и возвращаться к ним, когда возникает необходимость.

Ведущий напоминает детям простую идею, что иногда достаточно просто посмотреть на себя в зеркало и подмигнуть, показать язык или сосчитать рожицу, сказать себе что-то, чтобы ободрить себя, вызвать чувство уверенности.

Дискуссионные качели (с 9 лет)

Комментарии для ведущего. Игра развивает умение преодолевать мыслительные стереотипы и способность находить аргументы, что в целом способствует развитию гибкости мышления.

Инструкция. Сейчас мы разделимся на две группы. Затем по очереди будем, бросая мячик, говорить мнения «за» свое утверждение. Выигрывает та команда, за которой остается последний аргумент. Ваша группа будет говорить: «Ребенком быть хорошо, потому что...», а другая: «Ребенком быть плохо, потому что...». Идеи можно придумывать всем вместе или индивидуально. Затем мы поменяемся ролями.

Можно задавать любые другие темы, например, «Быть уверенным...», «Иметь друзей...», близкие к опыту детей вашей группы.

Вопросы для анализа:

- понравилась ли вам игра?
- что вы чувствовали в процессе игры?
- какие аргументы находить проще? почему?
- а из-за чего труднее?
- где мы можем использовать этот опыт?

Мои установки (с 7 лет)

Комментарии для ведущего. Выполнение упражнения обучает ребенка заменять привычные негативные мысли и установки на более продуктивные, носящие позитивный характер. Стимулирует самопознание,



способствует самопринятию, формированию адекватного образа Я, повышению самооценки.

На первом этапе идет обсуждение, какие мысли мешают человеку достигать своих целей, чувствовать себя хорошо. Для 7- и 8-летних детей, которым мало доступен отвлеченный анализ опыта, в случае затруднения можно организовать ролевую игру, чтобы дети имели возможность проанализировать ситуацию «здесь и теперь».

Затем идет поиск и формулирование тех идей, которые помогают чувствовать себя в жизни спокойно, справляться с любыми трудностями. В качестве примера приведем идеи, разработанные группой подростков.

- Каждый день я становлюсь все лучше и лучше.
- Я чувствую себя уверенным, счастливым, полным радости и оптимизма.
- Я чувствую себя спокойным и расслабленным.
- Я здоров и силен как духовно, так и физически.
- Я способен добиться того, чего только захочу.
- Я обладаю прекрасной памятью.
- Я нравлюсь людям, и люди любят меня.
- У меня много надежных друзей.
- Я принимаю себя таким, какой я есть.
- Я могу осуществлять свои мечты.
- Я полностью контролирую свои мысли, чувства и радости.

Справляемся с трудностями легко! (с 7 лет)

Комментарии для ведущего. Выполнение упражнения предполагает решение проблемных заданий. Обсуждение их в группе помогает участникам незаметно для себя преодолевать неприятное состояние растерянности и нарабатывать способность самостоятельно преодолевать трудности, связанные с решением нестандартных заданий. Для этого иногда достаточно не давать оценки правильности – неправильности идей и сделать этот момент дискуссионным для группы. В этой ситуации (на фоне взаимного диалогового азарта) может происходить активный обмен мнениями, появляться желание слышать другого человека, закрепляться уверенность в своей способности находить нужное решение, стимулироваться самостоятельный поиск нестандартных решений, расширяться диапазон поведенческого выбора. Это также будет способствовать повышению позитивности восприятия и мышления.

В качестве проблемных предлагаем использовать ситуации проективной методики Розенцвейга. Они изначально создавались ее автором в качестве стрессовых для человека. Обсуждение их в группе может иметь характер не только диагностики, но и «воспитания» ответственности за принимаемое решение. Если нет методики Розенцвейга, то можно использовать в работе те ситуации, которые дети считают для себя трудными.

Рекомендуем организовывать работу в малых группах и не упускать из виду возможность интеллектуаль-

ного давления лидеров и пассивного участия других. Очень хорошо, если для закрепления результатов на поведенческом уровне есть возможность разыграть конструктивные варианты решения ситуаций.

Мои права и обязанности (с 7 лет)

Комментарии для ведущего. Задание способствует решению актуальной возрастной задачи — осознанию детьми своих прав и обязанностей. Выполняется детьми с удовольствием, особенно в части «прав». Вторая часть может вызвать затруднение, поскольку требует ответственного отношения к своему поведению (что и развиваем) и выполняется при направляющей помощи ведущего.

Сначала предложите детям методом «мозгового штурма» придумать в группе, на что имеют право дети их возраста. На следующем этапе обсудите результат работы в большом круге. Затем можно перейти к работе с обязанностями, предварительно включив в их общий список право на *признание за собой обязанностей* (например, что бы я ни делал, количества добра в мире должно увеличиваться).

Если этого нет среди идей детей, то дополните права, важные в контексте развития стрессоустойчивости:

- *на творческий поиск* тех областей жизнедеятельности, в которых могут наиболее полно реализоваться способности и потенциальные возможности ребенка;
- *на ошибку*, без которой невозможно стать творческой личностью, иначе весь процесс познания станет обычной репродуктивной деятельностью.

Ресурсный блок

Рисуем, как Микеланджело (с 9 лет)

Комментарии для ведущего. Упражнение направлено на активизацию творческого потенциала, так как способствует взаимодействию полушарий мозга за счет работы обеих сторон тела.левой стороной тела управляет правое полушарие, а правой — левое полушарие.

Детям можно рассказать, что когда всемирно известный художник Микеланджело расписывал плафоны Сикстинской капеллы, он делал это попеременно то правой, то левой рукой. Задействуя обе руки, он, таким образом, давал работу всему мозгу в целом.

Инструкция. Сегодня я вам предложу поработать той рукой, которой вы обычно не пишете. Для большинства из вас это — левая рука. Если вы правша, но делаете что-то левой рукой, то ваш мозг при этом получает дополнительную порцию свежей энергии.

Встань рядом со стулом, сложи кисти рук и переплети пальцы не так, как ты это делаешь обычно. Скрести руки на уровне груди, как ты это делаешь обычно, Теперь измени положение рук так, чтобы сверху была другая рука. Покажи, как ты смотришь в старинную подзорную трубу с единственным окуляром. Какой



глаз ты используешь? Попробуй посмотреть другим глазом. Теперь ты можешь попробовать сделать что-нибудь левой рукой: достань книгу и открой ее на странице 10. Помаши кому-нибудь из участников группы левой рукой.

Теперь попробуй писать левой рукой. Напиши левой рукой в воздухе свою фамилию. А теперь пиши в воздухе обеими руками сразу. Попробуй двумя руками одновременно нарисовать в воздухе круг... потом треугольник... потом квадрат.

Когда ты делаешь подобные вещи, ты активизируешь свой мозг, потому что предлагаешь ему что-то действительно необычное.

И наконец я прошу тебя сделать следующее. Возьми за спиной левую руку правой рукой, после чего левой рукой коснись правой пятки. Теперь вернись в исходное положение, возьми левой рукой правую руку и дотронься до левой пятки правой рукой. Сделай так по три раза...

Теперь вернись на свое место и возьми лист бумаги. Напиши на нем: «ЯЧТ». Можешь сообразить, что за предложение стоит за этой аббревиатурой?

Дайте возможность группе найти ответ. Он очень простой. Аббревиатура означает: «Я — человек творческий».

Звучащая сила (с 8 лет)

Комментарии для ведущего. Это две короткие разминки, которые придадут детям свежие силы, бодрое настроение и оптимизм. Особенно они полезны в тех ситуациях, когда у детей снижается энергия и они устают. Эти разминки мы сопровождаем словами, которые помогут детям в развитии позитивного образа «Я». Используемые при этом протяжные звуки представляют собой возможность «промассировать» утомленный мозг, так как тонкая вибрация звука в голове на самом деле способствует лучшему кровоснабжению мозга.

1. Энергия из звука «аааааа»

Я хочу помочь вам наполнить себя свежей силой. Встаньте и сделайте очень глубокий выдох. Затем наберите полные легкие воздуха, снова выдохните. Но в этот раз выдохните со звуком. Пропойте во все время выдоха долгое «аааааа». Представьте себе, что при этом из вас вытекают ощущения усталости, утомления, скуки. А на вдохе представьте себе, что вы вдыхаете вместе с воздухом веселье и полные радости мысли. На каждом выдохе пропевайте звук «аааааа» все громче и громче, пока вся ваша усталость и неприятные ощущения не покинут вас полностью (1 минута).

2. Энергия из звука «ииииии»

На минутку встаньте со своего места и превратитесь в сигнальную сирену машины «Скорой помощи». Положите руку себе на голову и произнесите громкий высокий протяжный звук «ииииии». Постарайтесь почувствовать, как ваша голова начинает дрожать от этого звука... А теперь на самом деле попробуйте прокри-

чать этот звук подобно сигнальной сирене, произнося его то ниже, то выше. Через некоторое время вы заметите, как прибавились ваши силы (30 секунд).

В некоторых случаях вы можете поэкспериментировать с другими гласными звуками, чтобы ваши дети сами почувствовали, какие звуки придают им больше бодрости и сил. Вы можете играть в сигнальную сирену со звуками «аааааа», «ииииии», «оооооо» или «уууууу». Вам нужно следить, чтобы все эти звуки в ходе упражнения пелись то ниже, то выше.

Теплый, как солнце, легкий, как дуновение (с 8 лет)

Комментарии для ведущего. Выполнение этого задания направлено в первую очередь на релаксацию, но имеет также и сильный потенциал для формирования ресурсных состояний. Используемая в ней визуализация развивает позитивное отношение, доверие к миру и себе, имеет терапевтический эффект по отношению к отрицательным эмоциям, помогает детям пережить богатый спектр приятных ощущений и почувствовать себя «радужней».

Материалы: бумага, восковые мелки или краски.

Инструкция. Сядьте или лягте поудобнее и закройте глаза. Три раза глубоко вздохните...

Представь себе, что сейчас чудесный день, и над тобой проплывает серое облачко, на которое ты можешь уложить сейчас все свои горести и заботы. Дай всем твоим заботам просто улететь с ним...

Представь себе, что небо над тобой ярко-голубое, что легкие лучи солнца согревают тебя. Ты чувствуешь себя надежно защищенным — так мирно и спокойно вокруг. Мягкое дуновение ветерка коснулось твоей головы, и ты чувствуешь себя легко и счастливо, как маленькое легкое перышко. Ты думаешь, что ты сегодня такой же замечательный, как небо, такой же теплый, как солнце, и такой же нежный, как дуновение ветерка.

Представь себе, что при вдохе твое тело наполняется золотым светом — от головы до кончиков пальцев ног... А когда ты выдыхаешь, представь себе, что все чувства, которые не нужны тебе сейчас, покидают тебя. Ты вдыхаешь золотой свет, а выдыхаешь неприятные чувства.

Ты — как маленькое перышко, которое несет легкий ветер; ты — как луч солнца, падающий на Землю. Дай еще больше расслабиться своему телу, своим плечам и рукам, своим ногам, расслабь свои стопы и ладошки.

Представь себе, что ты — как радуга, которая состоит из множества различных цветов. И нет никого на свете, кто бы думал и чувствовал бы так же, как ты... Это просто замечательно, что ты можешь быть здесь, среди нас (15 секунд).

Не спеша возвращайся назад, сюда, к тем, кто сидит или лежит здесь на полу. Ощути свою голову, руки, ноги. Вздохни глубоко и легко. Теперь ты можешь чув-



ствовать себя радугой и радовать цветами себя и других. Медленно открывай глаза, начинай снова двигаться. Когда ты откроешь глаза очень широко, то увидишь вокруг себя и другие пестрые радуги.

Попросите детей нарисовать то, что им захочется, а затем поделиться своими чувствами, рассказывая о рисунке.

Вопросы для анализа упражнения:

- удалось ли тебе почувствовать себя расслабленным?
- когда ты был напряженным?
- как ты думаешь, какие животные умеют хорошо расслабляться?
- почему каждый ребенок не похож на других, уникален?
- почему ты сам ни на кого не похож?
- что в твоей радуге (солнце или другом выбранном тобой образе) особенно прекрасного?

Сад чувств (с 9 лет)

Комментарии для ведущего. Автор этой игры К. Фопель предлагает проводить ее в 2 этапа: 1) аналитический, где дети смогут поговорить о том, что вызывает у них стресс и что они потом делают, чтобы восстановить внутреннее равновесие; и 2) проведение предлагаемой здесь визуализации, где задействованы механизмы творческого воображения и фантазии. Если первый этап в процессе занятий с детьми уже пройден, то второй можно использовать в работе этого блока как самостоятельный. Проведение анализа и использование здесь *метафоры* как средства создания чувственно-конкретного, живого образа закрепляет очень важную для ребенка *уверенность* в его *способности влиять* на свое эмоциональное состояние и *управлять* своими действиями в трудной ситуации, опираясь на внутренние ресурсы или используя внешние.

Материалы: бумага и карандаши для каждого ребенка, мячик-микрофон, аудиокассета с записью спокойной музыки.

Инструкция. Сядьте поудобнее и закройте глаза. Я хочу вам показать, как и в плохие времена можно пополнить запас внутреннего спокойствия и обрести свежие силы. Три раза глубоко вздохните и слушайте внимательно мой голос.

Представь себе, что ты идешь по саду, по которому много лет не ступала нога человека, и твоя задача — позаботиться об этом саде. Тебе надо привести в сад порядок и сгрести старые листья, сухие ветки, отцветшие цветы. Ты берешь легкие грабли и другой инструмент, который может понадобиться при убор-

ке сада. Ты срезаешь старые сухие ветки, которые загораживают свет живым растениям, и выдергиваешь сорняки, которыми заросли маленькие тропинки. Ты заботишься о том, чтобы все снова было красиво и можно было бы любоваться ухоженным садом. Затем ты сажаешь новые растения, следя за тем, чтобы всем необычным и редким растениям нашлось свое место. Теперь сад выглядит уже намного ярче, и повсюду красочно сверкают пестрые цветы.

Ты слышишь чудесные звуки в этом саду: жужжание шмелей, пение птиц, шум далекого водопада. Но между тем, каким глубочайшим спокойствием наполнена природа! Этот покой помогает тебе хорошо сосредоточиться. Ты начинаешь острее слышать, ощущаешь самые тонкие запахи, становишься более чутким ко всему...

Все вокруг наполнено сильными запахами: смолистым ароматом сосны, запахом травы, благоуханием сирени, розы и жасмина. Вот в воздухе запахло дымом: где-то зажгли костер, чтобы приготовить еду. Представь себе всю эту вкусную еду и на сладкое — свой любимый десерт. Тебе настолько любопытно, что ты идешь к этому костру... и находишь богато накрытый стол. Кто-то подарил тебе еще одну радость! И ты садишься за стол и наслаждаешься этой едой. Сидишь ты при этом на большом пне, бывшем когда-то частью могучего дерева. Ты проводишь рукой по коре и ощущаешь, сколько силы было в этом дереве.

В этом саду ты мог бы провести еще много времени. За работу, которую ты здесь сделал, ты будешь щедро вознагражден. Внутренний голос говорит, что ты можешь вернуться в этот чудесный сад в любое время, когда захочешь отдохнуть или найти покой. Этот сад цветет в твоём собственном воображении, которое также полно жизни и ярко, как и сам этот сад.

Теперь вздохни глубоко и попрощайся с садом. Ты знаешь, что ты всегда сможешь туда вернуться. Потянись и открой глаза.

Возьми лист бумаги и карандаши и нарисуй свой сад.

Вопросы для анализа упражнения:

- что больше всего понравилось тебе в воображаемом саду?
- что доставило тебе наибольшую радость в твоей прогулке по саду: прекрасный вид, дивные звуки, запахи или вкусная еда (информация об индивидуальных ресурсах ребенка в метафорической форме)?
- какие чувства ты испытывал, наводя порядок в саду и просто гуляя; во время рисования и сейчас?

В.А. Холодный

Психолого-педагогическое сопровождение психосексуального развития личности мужчины на этапе формирования психосексуальной ориентации



В статье рассмотрены психосексуальное развитие личности мужчины на этапе формирования психосексуальной ориентации и возможности специфического психолого-педагогического сопровождения.

Введение

Революционные изменения в общественном сознании, произошедшие в Советском Союзе на рубеже 80–90-х годов XX-го века, вывели социум из господствовавшего на протяжении веков этического патернализма, рухнуло традиционалистское сознание. Закономерно открылись небывалые возможности для индивидуализации и плюрализации культур и стилей жизни, закономерно затронувшие и сексуальность. Под *сексуальностью* мы понимаем совокупность психических реакций, переживаний и поступков, связанных с проявлением и удовлетворением полового влечения. Поскольку психосексуальное развитие индивидуума является неотъемлемым элементом формирования личности, вслед за изменением отношения общества к сексуальности неизбежно начался процесс развития системы гендерного образования в России.

Опыт западноевропейских стран в области сексуального просвещения показал неэффективность семейного полового образования и бесплодность практики запретов. Динамичность современного стиля жизни, урбанизация, поляризация общества, свободный доступ к средствам массовой информации, Интернету, широкое распространение и доступность секс-индустрии делают невозможным гендерное воспитание с акцентом на запретах и защите от негативной или «преждевременной» информации. Социокультурная реальность современного светского общества ограничивает до минимума и регулирует сексуальное поведение христианскими, мусульманскими или другими религиозными ценностями. Создание систем общественного сексуального просвещения, акцент на убеждении и знании уже приносят первые положительные результаты в западноевропейских странах, особенно в том, что касается уменьшения количества аборт, заболеваемости инфекциями, передающимися половым путем [5]. То есть стратегия, направленная на формирование в России гендерного образования, была выбрана правильно.

При этом нельзя не отметить, что в идеале развитие человека строится на балансе семейной системы, общественной системы и спонтанно формирующегося социального окружения, получившего название «улица». Необразованность и традиционалист-

Холодный Вячеслав Анатольевич — кандидат медицинских наук, доцент, врач-уролог Центрального клинического санатория им. Дзержинского ФСБ РФ, г. Сочи. Более 10 лет преподает сексологию в вузах. Профессиональные интересы: интеграция сексуального образования в педагогический процесс немедицинских вузов; соматические «маски» сексопатологии у урологических больных. Имеет 30 публикаций, патент на изобретение, является автором курса лекций для вузов.



кое сознание семьи не дает шансов на корректное половое воспитание. Потеря времени непростительна. Общественная система должна быть обращена сразу на детей, являющихся наиболее уязвимой группой с точки зрения влияния средств массовой информации и Интернета. В лучшем случае, когда эти дети вырастут, они смогут гармонично включиться в существующую триаду полового воспитания.

Однако изменения общественного сексуального поведения, морали, взглядов по прошествии четверти века не создали систему ни школьного, ни семейного сексуального образования в России. По данным опроса 2001 года 1600 школьников 10–11 классов из 41 школы городов Дмитрова, Мурманска, Мытищ, Пскова, Таганрога, книги и журналы считают источником сексуальной информации 53% опрошенных, ТВ и радио — 38%, друзей — 33%, собственных сексуальных партнеров — 35%, матерей — 15%, отцов — 4%, школу — 7%. Причем опрошенные отметили, что родители говорили с ними на «сексуальные» темы чаще всего «между делом» [6]. Продолжается дискуссия о формах и содержании гендерного образования. По справедливому утверждению большинства компетентных специалистов, сегодняшние российские педагогические дебаты о задачах и возможностях сексуального просвещения идут на уровне 50–60-х годов XX-го века, а то и конца XIX-го века. Многие важные проблемы, которые открыто обсуждаются в молодежной среде, профессионально вообще не отрефлексированы и остаются под запретом, «дабы не вводить молодежь в соблазн». Разрыв поколений в вопросах сексуальной культуры в России не только больше, чем на Западе, но больше, чем он был там во времена сексуальной революции 60–70-х годов XX-го века [5].

При этом очевидно, что передача знаний — лишь один из элементов формирования сексуальности. Вне поля зрения оказалось такое более сложное явление, как психосексуальное развитие человека. В современной научной литературе отсутствует систематизированная доступная для специалистов-практиков информация о сущности этого явления и возможностях его психолого-педагогического сопровождения. А значит, последнее или игнорируется, или ведется эмпирически на основании собственного жизненного опыта специалиста, усвоенных традиций воспитания, уникальной индивидуальной сексуальной культуры, на формирование которой оказывают влияние и генетически детерминированная половая конституция, и опыт парного сексуального и семейного взаимодействия. Отсутствие теоретической рефлексии чревато серьезными, зачастую роковыми ошибками.

Целью статьи является оригинальное систематизированное изложение сущности психосексуального развития личности на этапе формирования психосексуальной ориентации. При этом будет показана зависимость психосексуального развития от *стадии формирования либидо* и возможностей психолого-пе-

дагогического сопровождения этого процесса. Основанием для данной работы послужат:

- результаты анализа достижений сексологии как междисциплинарной области знаний;
- обобщения, сделанные автором на основе собственного практического опыта.

Источники психосексуального развития

При формировании личности сексуальные и несексуальные переживания диалектически связаны. Биологические детерминанты психосексуального развития в конечном итоге реализуются через половые гормоны, концентрация которых достигает в период полового созревания максимальных значений, превышающих таковые у взрослых [11]. Вторым источником психосексуального развития является половая социализация, в ходе которой индивид усваивает определенную половую роль и правила сексуального поведения. Решающее значение при этом имеют структура деятельности индивида, нормы половой морали, типичные формы раннего сексуального экспериментирования, нормативное определение супружеских ролей [3], а также его взаимоотношения с представителями референтной группы. Референтная группа — наиболее авторитетные личности предшествующих поколений и современности, определяющие, что и как надлежит делать или не следует делать при интимном сближении. Инструмент контроля — чувство стыда. Нарушение установленных норм поведения вызывает возмущение не только у окружающих, но и у самого нарушителя, который становится внутренним свидетелем и судьей своих собственных поступков.

Сексуальная активность, биологически обусловленная активирующим влиянием половых гормонов, представляет особый пласт развития личности, порождаемый диалектическим противоречием между сексуальной индивидуальностью человека и принятой в социуме моделью сексуального поведения. При этом модели поведения в различных социальных общностях (этнических, религиозных, профессиональных, клановых, семейных) могут различаться. Если учесть, что нормативная модель сексуальности является парной, то на указанные градации общества накладывается отпечаток не совпадающих норм социальных групп, к которым принадлежит каждый из участников парного взаимодействия.

Психосексуальное развитие не является исключением из принятого в гуманистической парадигме развития личности положения, которое определяет приоритетным источником развития собственную активность человека, его волевые усилия при неотъемлемом признании роли биологических и социальных факторов [2]. Таким образом, *третьей и главной детерминантой психосексуального развития является собственная активность человека.*

Периодизация психосексуального развития мужчины

Принятая периодизация психосексуального развития основывается в большей степени на периодизации жизненного пути и в меньшей — на биологическом развитии организма (табл. 1).

Психосексуальная ориентация — характерная для индивидуума направленность полового влечения (либидо) и форм его реализации, определяющих выбор сексуального партнера и собственной сексуальной роли. Включает выбор объекта полового влечения с его индивидуальными особенностями: половая принадлежность, возраст, тип внешности, телосложение, «рисунок» поведения, — а также формирование сексуальных стимулов и сценария сексуального поведения. Психосексуальная ориентация является частным проявлением такой характеристики личности, как *направленность*. Формирование психосексуальной ориентации завершает психосексуальное развитие после формирования полового самосознания и стереотипа полоролевого поведения в предыдущие возрастные периоды.

Формирование психосексуальной ориентации происходит в следующие *периоды становления сексуальности*, по классификации Г.С. Васильченко (1990).

1. Пубертатный период начинается с появления вторичных половых признаков: мутация голоса, увеличение яичек, изменение мошонки, интенсификация оволосения, — и заканчивается началом половой жизни в форме полового акта.

2. Переходный период длится до установления условно-физиологического ритма (УФР) половой активности, который чаще всего реализуется при регулярной половой жизни в браке.

3. Период зрелой сексуальности начинается с установления условно физиологического ритма, под которым понимается уровень половой активности, который максимально приближается к истинной внутренней потребности организма, определяемой конституциональными, физиологическими параметрами организма, системой взглядов индивида, условиями жизни, уникальным рисунком парного взаимодействия. Это наиболее продолжительный период сексуальной активности. Длится до появления инволюционных изменений сексуальности.

4. Инволюционные изменения: снижение половой активности, ослабление интереса к сексуальной сфере, регресс полового влечения до эротического, а затем платонического, — начинаются в среднем в 51–55 лет, обуславливаясь дефицитом тестостерона — мужского полового гормона [11, 19, 20, 23].

Возраст	Этапы психосексуального развития	Периоды становления сексуальности	Стадии формирования либидо	Фазы формирования либидо
до 5 лет	Формирование полового самосознания	Парапубертатный	Понятийная	
6–11 лет	Формирование стереотипа полоролевого поведения	Препубертатный		
12–16 лет	Формирование психосексуальной ориентации	Пубертатный	Платоническое либидо	Выработка установки Реализация
			Эротическое либидо	Выработка установки Реализация
			Сексуальное либидо	Выработка установки
от 16 лет		Переходный		Реализация
		Зрелая сексуальность	Зрелая сексуальность	Выработка установки Реализация
после 51–55 лет		Инволюционный	Редукция либидо	

Табл. 1. Периодизация психосексуального развития мужчины



Формирование либидо в эти же периоды подразделяется на 4 стадии: 1) платоническая; 2) эротическая; 3) сексуальная; 4) зрелой сексуальности.

Каждая из стадий протекает в две фазы:

1) фаза выработки установок, в которой соответствующая информация накапливается, усваивается, перерабатывается в соответствии с индивидуальными особенностями и социальными нормами, формируется готовность к реализации сформированных тенденций;

2) фаза реализации, в которой опытным путем в процессе научения апробируются и закрепляются установки, выработанные в предыдущей фазе, что формирует соответствующую *направленность* личности. Если в процессе реализации оказывается, что выбранные установки не соответствуют внутренним потребностям личности, ее ценностям, убеждениям, мировоззрению, противоречат традициям, не одобряются социумом (семьей, друзьями, соседями), то осуществляется «возврат» от второй фазы к первой. В этом случае человек уже имеет опыт, запас информации, а потому это уже возврат к прошлому на качественно новом, более высоком уровне психосексуального развития, на новом витке спирали развития (по диалектическому закону отрицания отрицания). Такие «возвраты» могут быть неоднократными [11].

Чем меньше временной разрыв между фазами, тем гармоничнее формируется соответствующий компонент либидо (платонический, эротический, сексуальный). Если фаза реализации соответствующей стадии формирования либидо своевременно не пройдена, то под действием сформировавшейся физиологической зрелости, гормональных изменений и социальных факторов все равно происходит переход к следующей стадии (от платонической к эротической, а затем и сексуальной), однако соответствующий компонент либидо (платонический, эротический, сексуальный) считается нереализованным, что неизбежно приведет к затруднению общения с противоположным полом [10]. Чем выше уровень нереализованных установок, тем больше вероятность формирования отклонений (девиаций) психосексуального развития. Гармонизация психосексуального развития возможна при возврате к предыдущей стадии формирования либидо (от сексуальной к эротической, от сексуальной к платонической, от эротической к платонической) с ее реализацией.

На каждой из стадий формирования либидо происходят *специфические* психосексуальные явления, определяющие сущность развития личности. Поэтому требуется и *специфическое* психолого-педагогическое сопровождение, основанное на анализе, оценке и учете этих явлений. Это позволяет специалисту использовать более гибкие рычаги, работать ювелирнее, изящнее, деликатнее, а значит, и приблизить развивающегося мужчину к гармонии и совершенству. Охарактеризуем стадии формирования либидо и их психолого-педагогическое сопровождение.

Платоническая стадия

Платоническая стадия формирования либидо характеризуется появлением обожания, поклонения, симпатии, влюбленности в объект противоположного пола с его идеализацией, готовностью к самоотречению и жертвенности, стремлением быть героем, спасающим или совершающим воображаемые подвиги в честь него, потребностью в духовном общении с ним. Имеется сильный накал чувств и убежденность в их вечности и неповторимости. Образ идеальной возлюбленной часто десексуализирован, на первый план выходят потребность в общении, самораскрытии с объектом противоположного пола, эмоциональном тепле [6]. Активность личности отчетливо выражается в формировании желания нравиться, носить привлекательную одежду, повышенном внимании к своей внешности, зачастую недовольство ею, желанием изменить ее. Половая сегрегация, возникшая в предыдущие периоды, рушится: появляется интерес к совместным компаниям, общению парами. Эта стадия реализуется при духовном общении, сидении рядом на занятиях, совместной общественной деятельности, занятии спортом, в кружках, участии в неформальных объединениях, обмене компьютерными программами, играми. Юноша дает списать домашнее задание, помогает девушке нести сумки или готовиться к занятиям, налаживает работу компьютера, провожает после занятий до дома, подвозит на мотоцикле, машине. Выражением симпатии могут быть подарки, приглашение в кафе, кино, на концерт. В процессе поиска способов обратить на себя внимание подростки могут дергать девушек за косы, прятать портфель, публично подсмеиваться, связываться в драки с другими юношами из-за конкуренции, недостойного, по их мнению, обращения к девушке.

Очень важно на этой стадии, чтобы идеальный образ объекта противоположного пола стал привязанным или редуцированным к реальной *доступной для общения* девушке. Представляется важным заметить, что широта диапазона поиска в фазе выработки установок на этой стадии достигает максимума [11, 21] среди всех этапов психосексуального развития (формирование полового самосознания, половой роли, половой ориентации), а затем в фазе реализации происходит сужение диапазона, тем самым формируется направленность личности.

Бывает так, что молодой человек имеет несколько объектов симпатии или часто их меняет. Не следует автоматически расценивать это как ветренность, легкомыслие, непостоянство, склонность к изменам. Это может быть нормальным проявлением активности личности, при котором путем «проигрывания», методом проб и ошибок отбираются те признаки и особенности объекта влечения, которые наиболее соответствуют фантазиям индивида и объективной возможности реализации. Наоборот, возводимые в идеал постоянство, «любовь с первого взгляда», длящаяся годами безответная любовь, любовь к идеаль-

ному объекту (литературному персонажу, героине фильма, модели, киноактрисе, артистке) без привязки к реальной девушке формируют узкий диапазон приемлемости, «застывший выбор», склонность к формированию неосуществимых фантастических запросов, сложность межличностной и сексуальной адаптации, что сводит к минимуму возможность выбора «подходящей» супруги, соответствующей внутренним потребностям, по любви. В результате у такого мужчины будет дисгармоничный брак, брак по необходимости, «по расчету».

Психологическими результатами реализации этой стадии являются обогащение воображения через фантазии, спектра переживаемых эмоций, развитие образного мышления. Через формирование навыков обращать на себя внимание, устанавливать коммуникацию и строить отношения с противоположным полом молодой человек учится чувствовать, воспринимать, усваивать и применять в соответствии со своей индивидуальностью социокультурный опыт. Важной является выработка способностей к эмпатии, взаимопониманию через отождествление себя с собеседником, вживание, способность ощущать свою сопричастность и переноситься во внутренний мир другого человека, к установлению интимно насыщенных, исповедальных отношений с девушками. Юноша учится смотреть на мир глазами другого человека. Это предполагает актуализацию невербализируемого интуитивного опыта понимания и переживания. В процессе взаимодействия людей 60–80% коммуникации осуществляется за счет невербальных средств выражения [8]. Необходимым элементом этой фазы является и необходимость сравнивать собственные переживания и опыт с опытом сверстников своего пола. Так возникают исповедальные, интимно насыщенные отношения, такие, как дружба, и с представителями своего пола. Развитие воли формируется через способность преобразовывать свои мечты и фантазии в конкретные планы, а затем и в практическую деятельность. Способность к выбору между осуществимыми и неосуществимыми мечтами, выработка умения отказываться от нереальных планов, соотнесение последних с собственными возможностями, способностями, социальным статусом развивает гибкость интеллекта, формирует способность к самоанализу и адекватную самооценку. Личностный рост заключается в формировании на практике убежденности, что не все мечты, желания, планы могут быть реализованы. Возникает необходимость в соотнесении собственных особенностей с действующими в группе социальными нормативами, усвоении и овладении навыками и опытом социума.

С другой стороны, это побуждает человека к физическому, интеллектуальному и духовному самосовершенствованию, самопознанию, психологическому самоанализу, постижению психологии окружающих, заставляет искать пути реализации, признания в социально престижных и полезных видах деятельности: высокооплачиваемая работа, спорт, хобби, политика,

искусство и др. Значение психосексуального развития как источника саморазвития и самосовершенствования будет проследиваться на всех этапах формирования либидо.

Платоническое либидо гуманистически возвышает половой инстинкт до уникального человеческого чувства — любви, создающего счастье физической и духовной близости между мужчиной и женщиной. Кроме того, для большинства людей с началом половой жизни неизбежно встает проблема легитимизации интимного сближения как для окружающих, так и для самого себя. Именно способность любить, начинающая формироваться в платонической стадии, делает последующую интимную близость легитимной, уменьшает вероятность фрустрации, так как романтический мотив «любви» в современном мире выглядит таким же респектабельным, каким раньше было вступление в брак [7].

Для мужчин с нереализованной платонической стадией характерны следующие типичные нарушения [4, 10, 11]:

1) рассогласование платонического и сексуального либидо, в результате мужчина любит одну женщину, а живет — с другой;

2) обедненность половой жизни, сводящейся к телесному компоненту, при этом любое, даже временное, снижение сексуального влечения приводит к тревоге, страху, неуверенности в себе, интимные отношения прекращаются из-за неумения вести и получать удовольствие от некоитальных форм интимного общения с женщиной;

3) затруднения в коммуникации с женщинами на досексуальных этапах знакомства (не сформированы навыки привлечения к себе внимания, проявления симпатии, выбора желаемого в процессе общения поведения) заставляют предпринимать попытки сразу перейти к сексуальному общению, что настораживает и отпугивает. Если все же удастся найти партнера, минуя платоническое общение, то такая связь, как правило, быстро прекращается из-за выявляющейся впоследствии несовместимости по несексуальным факторам (культурному, бытовому, психологическому). Поиск постоянного партнера приводит к множественным кратковременным, зачастую психологически травмирующим сексуальным связям, что усугубляет дисгармонию личности.

Специфическое психолого-педагогическое сопровождение этой стадии проводится в следующих направлениях:

1) формирование нормативного словарного запаса, описывающего сексуальность;

2) знакомство молодого человека с произведениями мировой культуры о любви, эросе в соответствии с достигнутым уровнем психосексуального развития, так как именно произведения искусства, как ничто другое, трансформируют половой инстинкт до эстетических вершин;



3) информирование и формирование способности к спокойному и сдержанному восприятию некоторых существующих негативных сексуальных явлений: развращение, насилие и др. Исследования показывают, что, несмотря на усилия родителей, ребенок все равно получает массу неподконтрольной информации, касающейся сексуальности, среди которой будет и негативная, и «преждевременная». Основные усилия общественной системы образования должны быть сосредоточены на том, чтобы своевременно, то есть до влияния «улицы», дать ребенку деликатно, честно и эстетично необходимую информацию;

4) тренинги межгендерного общения, невербального общения, умения обратить на себя внимание, обучение способам времяпровождения;

5) помощь в формировании представления и помощь в выборе желаемого объекта влечения. При этом необходимо бережное отношение к чувствам юноши, дружеское участие. Необходимо помочь соотносить фантазии индивида с объективной возможностью их реализации. При этом формируется правильное отношение к аксиоме, что не все мечты, желания, планы могут быть реализованы. С другой стороны, это не должно останавливать человека в саморазвитии;

6) помощь в выборе способов саморазвития, самораскрытия и самореализации в соответствии с индивидуальными способностями и психологическими особенностями. Создание условий для общения учащихся и студентов в рамках неаудиторных форм работы (кружки, секции, художественная самодеятельность, конкурсы). Особо нуждаются в последних юноши малообщительные, плохо успевающие, не принимаемые коллективом. Нужно постараться найти возможность для реализации и самораскрытия таких студентов вне учебной деятельности. Не беда, если юноша будет не очень успешным в учебной деятельности. Главное, чтобы он сформировался полноценной личностью, которая сумеет достичь гармонии и счастья не только в профессиональной деятельности, но и в личной жизни.

Эротическая стадия

Эротическая стадия проявляется стремлением к нежности, вербальным и тактильным ласкам, прикосновениям, телесному контакту, объятиям, поцелуям. Вначале все это проигрывается в фантазиях, объекту влечения пишутся записки, письма, отправляются сообщения (в том числе, предназначенные для публичного озвучивания), предпринимаются попытки написать стихи, картины, музыку. Сны приобретают эротическое содержание, сопровождаются эрекциями и поллюциями. Мечты обсуждаются с друзьями. О значении этого явления уже говорилось выше. В произведениях искусства привлекают внимание эротические сцены, свидания, объяснения в любви, при этом многое юноша фантазирует и домысливает. Так продолжает формироваться и закрепляться потреб-

ность в познании окружающей реальности через духовную культуру человечества. Эти интересы зачастую захватывают весь коллектив, оставляя интактными молодых людей с задержкой или дисгармонией психосексуального развития на предыдущих этапах. Может совершенно пропасть интерес к учебе, прежним занятиям: спорту, музыке, танцам. Реализуется данная стадия при совместных прогулках, обучении спортивным дисциплинам (теннис, катание на коньках, на лыжах, плавание, борьба), танцах, свиданиях, ухаживаниях, когда молодые люди ходят обнявшись, целуются, даже прилюдно. Все эти явления происходят преимущественно без оргазма, что является стимулом к переходу к сексуальной стадии. Формой реализации телесного контакта на этой стадии является петтинг — достижение оргазма путем возбуждения эрогенных зон, необязательно генитальных, в условиях двустороннего контакта, исключающего непосредственное соприкосновения гениталий. Типичный пример петтинга — форсирование поцелуев и тесных объятий. Таким образом молодой человек учится чувствовать свою возлюбленную, изучает собственные реакции. Психологический образ любви становится более зрелым, обогащается спектр ощущений и восприятия, совершенствуется сенсорная память.

Ряд юношей общается с девушками через социальные сети знакомств Интернета. Это отражает современный этап развития цивилизации — создание информационного общества, при котором более комфортная сфера коммуникации смещается в электронные сети, где создается специфическая разновидность объективного мира — виртуальная реальность. Сущностной особенностью такой реальности является конструирование искусственного иллюзорного мира, воспроизводящего не столько объективную реальность, сколько реальность субъективную — процессы, происходящие в психике человека. В результате погружения в виртуальную среду психика человека все больше начинает отражать не столько окружающий мир, сколько процессы, генерируемые самой психикой в этой среде. Современные технологии позволяют максимально приблизить восприятие виртуальной реальности к физической, в том числе путем имитации сенсорных ощущений. Кроме традиционных зрительных и звуковых уже симитированы кинестетические, вестибулярные и обонятельные ощущения, создана возможность полного преобразования движений всего тела в цифровой формат с последующей интеграцией в виртуальный мир, в том числе в компьютерные игры. За счет размывания границ между физической и виртуальной реальностью, более высокого уровня мотивации (ведь виртуальная реальность может конструироваться самостоятельно), образности и яркости передачи информации, эмоциональной насыщенности последняя может стать более значимой для человека. Стимулом для общения через Интернет является удовлетворение базовых человеческих потребностей, которые не могут быть реализованы в данный момент в необходимой степени

в процессе реального общения: потребность в интимно насыщенных отношениях, потребность в получении информации, потребность в повышении своей компетенции в реальной жизнедеятельности, потребность в повышении своего социального статуса, в самопрезентации, потребность в расширении сферы коммуникации, потребность в игровой деятельности. И, наконец, Интернет позволяет экспериментировать с сексуальным поведением в формах, не могущих реализоваться в реальной жизни, что обогащает опыт сексуальных переживаний, образность мышления, приносит сексуальную разрядку, может избавить от форм сексуального поведения, связанных с риском нарушения закона, риском для социального статуса, здоровья, безопасности.

Вместе с тем, поскольку биологической задачей психосексуального развития является формирование репродуктивно эффективного поведения индивидуума, то общение через социальные сети не является полноценной реализацией эротической стадии. В пограничных случаях возможно формирование и рефлексорная фиксация своеобразного виртуального эротизма и аутоэротизма, при котором возбуждение и сексуальное удовлетворение достигается без физического контакта с партнером, что искажает психосексуальное развитие. Комфорт, получаемый при виртуальном общении, может быть обманчивым, уменьшая готовность и потребность человека прилагать усилия к поиску реальных партнеров, а иногда — может подрывать существующие партнерские отношения. В контексте рассматриваемой проблемы представляется перспективным включение Интернета, в том числе социальных сетей, в систему общественного сексуального образования.

Следствием либерализации сексуальной морали стало снятие многих запретов и ограничений, что привело к упрощению традиционного ритуала ухаживания. Вместе с тем, отсутствие четких правил создало нормативную неопределенность. Наиболее часто задаваемые подростками вопросы, касаются того, как нужно вести себя на свидании, когда можно девушку обнять, когда можно поцеловать, можно ли пригласить ее к себе в гости. Это создает необходимость для творческого подхода к ухаживанию, развивает качества, описанные при развитии платонической стадии либидо. Однако озабоченность ритуальной стороной ухаживания настолько сильна, что молодой человек зачастую глух к переживаниям, и даже собственные чувства отступают перед вопросом, правильно ли он поступает относительно своей возрастной группы [6].

Специфическое психолого-педагогическое сопровождение этой стадии проводится в следующих направлениях:

1) обучение культуре и эстетике переживаний, умение выражать, вербально описывать свои чувства, ценить их, радоваться их возникновению. Формирование отношения к любым испытанным чувствам и переживаниям, даже негативным, как к уникальному

жизненному опыту, обогащающему внутренний мир человека;

2) профилактика последствий виртуализации общения. Чрезмерное увлечение общением через Интернет — отражение неумения, нежелания реальной коммуникации, проявление страхов, ощущения одиночества, ненужности, недостатка внимания, любви окружающих. Поиск и работа с причиной такого увлечения — задача психолога.

Сексуальная стадия

Сексуальная стадия характеризуется желанием совершить половой акт, которое вначале появляется в фантазиях, затем частично реализуется при мастурбации в сочетании с фантазиями, при петтинге, а затем полностью реализуется при половом акте. Для успешной реализации этой стадии необходимо хорошее нейрогуморальное обеспечение, прежде всего высокий уровень мужского полового гормона — тестостерона, что характерно для периода пубертатного развития. Причем для создания достаточной мотивации для начала гетеросексуальной реализации сексуального либидо необходим более высокий уровень тестостерона, чем для последующего поддержания сексуальной активности [11].

Образ, на который проецируются фантазии, нередко представляет собой рафинированный сексуальный объект, лишенный всех других характеристик. Эта стадия может протекать бурно, особенно у лиц с сильной половой конституцией, на фоне специфических эмоций низшего порядка, феноменов, не поддающихся контролю и возникающих непроизвольно: избирательного любопытства к любой сексуальной тематике, спонтанных эрекции с сексуальным возбуждением, ночных поллюций, мастурбации. Сметаются и подавляются все проявления платонического и эротического либидо. Быстро устанавливается чисто мужская коитально и оргазмически фокусированная модель сексуальной одержимости с резко выраженной сексуальной агрессивностью, нацеленной на овладение. Молодой человек начинает экспериментировать с сексуальным поведением. Бурный темп полового созревания опережает развитие тонких коммуникативных качеств, способность к сопереживанию, развитие культуры межполовых отношений, духовную и социальную зрелость. Зачастую эротическое либидо еще не успело сформироваться или реализоваться, что вносит дисгармонию в отношения с девушками, ожидающими, в силу своих биоэволюционных психофизиологических особенностей, более эротически насыщенных отношений [1, 4, 14, 16, 17].

Все это порождает душевные кризисы в результате внутреннего конфликта между успешными сложиться морально-этическими установками и неадекватной самооценкой. Причиной неадекватной самооценки служит отсутствие объективной информации у юноши о биологической и сексуальной сущности процессов, происходящих в его организме. Пытаясь бороться



ся с физиологическими, психологическими, сексологическими и поведенческими явлениями пубертатного периода, подросток, как и миллионы людей до него (но он этого не знает), терпит поражение. Биологические детерминанты настойчиво продолжают выполнять свою задачу — формирование репродуктивно эффективного поведения особи. Юношу одолевают сомнения в ценности собственной личности и, особенно, волевых качеств, снижается самоуважение, трудности и неудачи в учебе и общении воспринимаются как следствие своего «порока» [6]. Обостряется потребность в сопереживании, дружеском участии, поддержке, одобрении, что формирует стремление к интимно насыщенным отношениям и принятию своей социальной группой. Потребность в принятии может реализоваться через полное отождествление себя с группой, подчинение ей, усреднение поведения. Именно группы сверстников являются тем местом, где подросток компенсирует недопонимание в семье, получает поддержку, утешение, возможность обсудить волнующие его темы, получить недостающую информацию, дает выход своим эмоциям. Такое вживание в коллектив является важной и необходимой вехой социализации индивидуума, способствует овладению групповыми приемами и средствами деятельности, освоению общественных норм, оттачиванию стереотипов полоролевого поведения. Реализация потребности в групповом принятии и дружеском участии проявляется в обсуждении со сверстниками своего пола «запретных» тем. Тем самым волнующие сексуальные переживания «заземляются», уменьшается их накал, устраняется диссонанс между фантазиями, с одной стороны, и психологической и культурной неготовностью молодого человека к восприятию женщины не только как сексуального объекта, с другой. Это дает человеку не только новую информацию, но и позволяет осознать естественность своих переживаний, снять страхи, напряжение, в том числе посредством юмора, смеха.

В противоположность индивидуумам с сильной половой конституцией у лиц со слабой половой конституцией, задержкой полового созревания пубертатный период протекает гармоничнее, так как в их распоряжении больше времени для консолидации самосознания и воли, чтобы преодолеть испытания, связанные с морфологическими, физиологическими, психологическими, сексуальными, коммуникативными и поведенческими изменениями, принять свой новый образ, новое отношение к себе социума, осознать свою взрослость. Так, изменения внешности, носившие до этого преимущественно количественный характер, становятся качественными. Появление вторичных половых признаков, изменение в целом собственного образа тела вначале, как правило, не принимается индивидуумом. Если неприятие принимает стойкий характер, то формируется дисморфобия — болезненная идея объективно отсутствующего или необоснованно преувеличенного физического недостатка. С большинством девушек у

молодых людей со слабой половой конституцией формируются более гармоничные отношения. Такие юноши в ситуации интимного сближения длительно проводят предварительные ласки, воздействуя преимущественно на экстрагенитальные эрогенные зоны, что положительно оценивается женщинами за счет реализации их эротических ожиданий, даже если они имели опыт сближения с другими мужчинами. Отсутствие у мужчины опыта для сравнения своей конституции с другими делает эту особенность неосознаваемой и стабилизирует брачные отношения в последующем. Нельзя не отметить, что задержка пубертатного развития имеет и свои отрицательные психологические стороны.

Половая конституция тесно связана с выраженностью такого мужского качества, как агрессивность. Это порождает целый ряд сложных психосоциальных проблем. Мужчины, у которых агрессивные импульсы повышены, нередко оказываются в конфликте с законом и моралью, а те, у кого они понижены, часто воспринимаются окружающими и чувствуют себя недостаточно мужественными. Очень тонким делом является и разграничение условной, игровой, подчас даже нормативной эротической агрессии и реального сексуального насилия, крайним случаем которого является изнасилование. Гендерное равенство делает некоторые границы в этом вопросе проблематичными и спорными, причем мнения мужчин и женщин сплошь и рядом расходятся [4, 7]. Это порождает немало конкретных правовых и социально-психологических коллизий.

Реализация сексуальной стадии формирования либидо часто происходит у мужчин через сексуальные эксцессы — повторные половые акты в течение суток, каждый из которых завершается оргазмом. Личностные мотивы для сексуальных эксцессов следующие:

- 1) расчетливость: предельно использовать благоприятную ситуацию для сексуального насыщения;
- 2) мужское тщеславие: реализация типичной мужской биосоциальной модели сексуальности, характерными чертами которой являются экстенсивность, предметность. Мужская модель не связана с эмоциональной близостью, переживается не как отношения, а как завоевание и достижение, связана с агрессивностью, принуждением, насилием. Мужественность отождествляется с сексуальностью, оцениваемой количественно: размер наружных половых органов, сила эрекции, частота половых актов, количество женщин [5, 7, 18]. Реализация данной модели закрепляет стереотип полоролевого поведения, которое начинает формироваться в допубертатных периодах, и адаптирует полоролевое поведение относительно сексуальной активности. Характерным является явление переноса: мужчина со сформированной моделью поведения в виде стремления к завоеванию, достижению реализует данные качества в несексуальной социальной деятельности, что создает условия для

более полной и успешной реализации личностного потенциала;

3) альтруизм: стремление сделать максимально приятно женщине. Положительное подкрепление способствует переносу альтруизма на несексуальное взаимодействие. Альтруизм — важная составляющая личности, мотивы могут варьировать от защиты своего «Я», борьбы с депрессией до выражения общечеловеческих ценностей. Альтруизм результативно обеспечивает заботу о детях, родителях, супруге, других близких, повышает самоуважение, ведет к общественному одобрению, помогает индивидууму гармонично влиться в микросоциум, формирует социальные нормы ответственности [9].

В целом, душевные кризисы пубертатного периода, экспериментирование с сексуальным поведением постепенно сужают эталон желаемых качеств полового партнера, что является основой и стимулом для формирования последующей стадии формирования либидо — зрелой сексуальности, которая может оптимально реализоваться при вступлении в устойчивые моногамные отношения, наиболее распространенной формой которых является брак. То есть душевный кризис и стимулирует развитие либидо, и создает предпосылки для личностного роста через формирование установки на создание семьи.

Реализация сексуального либидо ведет к личностному росту через проявление социальной и психологической заботы, ответственности за своего партнера, его здоровье через профилактику нежелательной беременности, ответственности за свое здоровье через профилактику инфекций, передаваемых половым путем. Продолжают развиваться способности к саморефлексии, постижению психологической сущности, как своей, так и окружающих. Выбатывается способность соотносить свои биологические возможности с психологическими и социальными.

Гармоничная реализация сексуальной стадии возможна только при *завершении* предыдущих стадий, когда мужчина уже умеет правильно провести платоническое общение с девушкой, гармонично перевести его в эротический контакт и, наконец, завершить половым актом. Уровень сексуального накала обостряет способность предвидеть желания партнера, воспринимать невербальные знаки общения, чувствовать психологическое состояние партнера, тем самым развивается умение прогнозировать, что развивает интеллект, коммуникативную и психологическую гибкость. Формируется способность к социально гибкому многомерному мышлению, не чувствительному к формальным противоречиям. Как и на предыдущих стадиях, поисковая активность в этой стадии катализирует психические процессы, происходящие на предыдущих стадиях. Также поисковая активность, продолжает стимулировать личность к общей поведенческой активности через интеллектуальное и физическое развитие. Целью же развития является социальная и профессиональная реализация своих способностей, знаний, умений, позволяющих занять соот-

ветствующее место в обществе. А это, в свою очередь, позволяет дополнительно повысить свою эффективность в деле привлечения к себе внимания девушек, материального обеспечения будущей семьи.

Специфическое психолого-педагогическое сопровождение этой стадии проводится в следующих направлениях:

1) информирование юноши о специфических сексологических явлениях этой стадии, что позволяет ему осознавать естественность физиологических процессов, собственных переживаний и, в результате, снимает напряжение, избавляет от тревоги, страхов, опасений;

2) предотвращение процессов излишнего отождествления индивида с группой, нивелирования его собственного «Я», его «растворения», подчинения группой. Для этого необходимо оказывать помощь в развитии ряда важных навыков и умений. Например:

- умение ответственно вести себя в кризисных ситуациях, требующих противодействовать группе;
- умение противостоять манипулированию со стороны окружающих;
- умение отстаивать собственную позицию;
- умение отвечать «нет».

Также в рамках данного направления оказывается помощь в формировании внутреннего локуса контроля, наличие которого позволяет человеку не совершить аморальные, антисоциальные, криминальные поступки, не формировать в себе внутреннюю девiantную культуру и девiantное поведение;

3) повышение самооценки юноши, в том числе — путем организации деятельности, направленной на его самораскрытие, самореализацию. В рамках данной деятельности могут использоваться методы и приемы рациональной психотерапии. Кроме того, необходимо оказание помощи в преодолении испытаний, связанных с особенностями периода полового созревания. Эти испытания могут быть связаны с гормональными, морфологическими, коммуникативными и поведенческими изменениями;

4) вооружение молодого человека информацией, материальными возможностями для безопасного секса. Должен быть доступный способ получения необходимой помощи для него и его сексуального партнера при возникновении нежелательных медицинских последствий сексуального поведения;

5) профилактика агрессивности заключается в создании вокруг юноши атмосферы любви, понимания, нежности, ласки. Каждый человек должен ежедневно получать необходимую ему любовь и ласку. Он должен точно знать, что окружающие, близкие его любят, ценят, надеются, верят в него. Необходимо обучение навыкам регуляции своего сексуального поведения, информирование о правовом регулировании сексуального поведения. Повышенную агрессивность следует направлять в социально приемлемые виды деятельности, например, на спорт.



Стадия зрелой сексуальности

Стадия зрелой сексуальности характеризуется гармоничным сочетанием платонического, эротического, сексуального либидо с ценностями, установками, убеждением, мировоззрением личности, в том числе — с наличием таких чувств, как ответственность, любовь, сопереживание. Сформированность зрелой сексуальности является отражением зрелости личности в целом. Именно в этой стадии любовь изящно реализуется в единстве физического и духовного.

Хорошо прослеживается общая закономерность: на каждой стадии формирования сексуальности имеются задатки последующей. Так, фаза выработки установок зрелой сексуальности начинается уже на сексуальной стадии. Уже упоминались как душевные кризисы, порождаемые специфическими эмоциями низшего порядка и феноменами, не поддающимися контролю, так и внутренние конфликты. Последние возникают между успевшими сложиться морально-этическими установками, с одной стороны, и неадекватной самооценкой специфических физиологических, психологических, сексуальных, коммуникативных и поведенческих процессов пубертатного периода, с другой. Гармонизация отношений между индивидуальными психосексуальными особенностями и ценностями, стандартами, нормативами социума — реализуется через умение контролировать свои эмоции, чувства, желания, поступки, непроизвольно возникающие сексологические феномены. Когда отсутствуют возможности для создания семьи — указанная гармонизация невозможна. В стадии зрелой сексуальности мужчина уже обретает контроль над своим сексуальным поведением в соответствии со временем и обстоятельствами, а также собственными морально-этическими установками, *не утрачивая при этом возможности для обозначения и реализации собственной сексуально-психологической индивидуальности.*

Это происходит и за счет выработки универсальных защитных механизмов, позволяющих регулировать свое сексуальное поведение. Перечислим их в порядке, предложенном З. Фрейдом и А. Фрейд, от более развитых к менее развитым [12].

1. Сублимация — удовлетворение неприемлемой или неосуществимой сексуальной потребности в форме, которая поощряется обществом и потому приносит человеку истинное удовольствие, поскольку является нравственно приемлемой или социально востребованной. Например, воплощение сексуального влечения в художественном творчестве, замещение сексуального влечения заботой о семье, о детях, родителях, общественной деятельностью, работой, хобби. Сублимация — явление не только вынужденное, но и культурно специфическое [7, 22].

2. Вытеснение (репрессия) — нерелексируемое забывание или снижение значимости неприятных фактов, негативных сексуальных ощущений и эмоций,

нереализованных сексуальных потребностей. Этот защитный механизм выражается в русской пословице «Время лечит».

3. Рационализация — нивелирование сексуальной проблемы путем изменения ценностей, установок, убеждений, взглядов с помощью логических рассуждений.

4. Идентификация — моделирование собственного поведения по образцу другого, более авторитетного представителя референтной группы.

Следует заметить, что любой из универсальных защитных механизмов может стать патологическим. Так, сублимация может быть социально приемлемой, но деструктивной для личности: излишнее занятие работой, общественной деятельностью, чрезмерное увлечение чем-либо, хобби, «внимание» к собственному здоровью, внешности. Все это может привести к полному прекращению половой жизни или к прекращению формирования любого из компонентов либидо. В принципе, осознанный отказ от половой жизни — не патология, а неотъемлемое право выбора зрелой психически здоровой личности. Но необходимо понимать, что это, во-первых, должна быть зрелая и психически здоровая личность, а во-вторых, такая сублимация может блокировать репродуктивное поведение индивидуума, что нарушает важнейшее биологическое свойство жизни — воспроизведение себе подобных.

Вытеснение может привести к развитию истерической амнезии — утрате из памяти эмоционально неприятных событий.

Излишняя рационализация ведет к формированию сверхценных идей — суждений, определяющих поведение. Напомним, что особенность этих идей заключается в том, что они возникают в результате реальных обстоятельств, но им придается чрезмерное значение, они вызывают чрезмерно сильное эмоциональное напряжение и, в результате, занимают в сознании индивида не соответствующее их значению место. Деятельность становится непродуктивной. Такие идеи поддаются коррекции, но склонны к рецидиву, могут переходить в бред. Примерами могут быть сверхценная идея физического недостатка или ревности, при которой человек подозревает близкого человека в неверности. Он постоянно занят сбором доказательств измены: подозрительные пятна на одежде, белье, обивке мебели, запахи, пометки в записной книжке, чувство замешательства супруга в определенных ситуациях.

Идентификация может сформировать личностно или социально неадекватное поведение, которое будет блокировать или делать дискомфортной коммуникацию для личности или для окружающих.

Стадия зрелой сексуальности в формировании либидо реализуется наиболее полно в период зрелой сексуальности, поскольку именно в это время закрепляются устойчивые моногамные отношения. Гармония

выражается принципом, провозглашенным в древнем трактате о любви «Камасутра»: «В делах любви каждый должен руководствоваться традициями и нравами своей страны, но больше всего — собственными склонностями».

Традиционная модель мужской сексуальности, как и гегемонной маскулинности, индивидуальных различий не признавала и пыталась подогнать разных людей к одному образцу. Сегодня эта модель перестала существовать, что заставляет человека задумываться, что хорошо и правильно не для мифического абстрактного «настоящего мужчины», а «лично для меня»? Необходимость оценивать и выбирать требует дополнительных усилий. У некоторых мужчин чувство несовместимости собственного Я и нормативного коктейля из «крутизны», соревновательности, автономии и гиперсексуальности порождает мужскую сексуальную тревожность. Изменение традиционной модели мужской сексуальности имеет и безусловно положительное для мужчины приобретение — большую возможность выбора в соответствии со своими индивидуальными биологическими и социальными особенностями, так как свобода и самостоятельность — такие же неотъемлемые черты мужского стереотипа поведения, как сила и соревновательность [1, 7].

У мужчины формируются собственная сексуальная культура и стиль жизни, где вместо внешних ограничений и запретов регулятором поведения становятся индивидуальные этические нормы и установки, то есть поведение регулируется за счет внутреннего локуса контроля. Это отражает общую тенденцию конца XX-го — начала XIX-го века — движение от этического патернализма к моральной автономии: человек освобождается от диктата референтной группы. Только таким путем достигается гармоничная реализация

конституционально-биологических, психологических, социокультурных сексуальных особенностей человека. Формирование внутреннего локуса контроля — свойство, отражающее психологическую зрелость личности в целом, а потому зрелая сексуальность, способность к установлению длительных, устойчивых, интимно насыщенных отношений неотделимы от зрелости и здоровья личности в целом [13].

Специфическое психолого-педагогическое сопровождение этой стадии заключается в следующем:

1) акцент на уходе от «прокрустова ложа» в оценке мужской модели сексуальности: смещение акцента с силы и соревновательности на свободу и самостоятельность, обеспечивающие возможность выбора индивидуального сексуального сценария в соответствии со своими индивидуальными биологическими и социальными особенностями;

2) профилактика трансформации универсальных защитных механизмов в деструктивные и психопатологические формы.

Обобщенная характеристика специфического психолого-педагогического сопровождения психосексуального развития мужчины на этапе формирования психосексуальной ориентации представлена в табл. 2. При этом считаем необходимым заметить, что с учетом уровня и особенностей психосексуального развития индивида специфические воздействия могут смещаться между стадиями.

Заключение

Понимание процесса развития личности без учета ее психосексуального развития является неполным. В свою очередь, зрелая сексуальность неотделима от зрелости и здоровья личности.

Платоническая стадия	Эротическая стадия	Сексуальная стадия	Стадия зрелой сексуальности
<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование нормативного словарного запаса, описывающего сексуальность. 2. Знакомство с произведениями мировой культуры о любви, эросе. 3. Информирование и формирование способности к спокойному и сдержанному восприятию некоторых существующих негативных сексуальных явлений. 4. Тренинги общения. 5. Помощь в формировании представления и выборе желаемого объекта влечения 6. Помощь в самораскрытии и самореализации. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование культуры и эстетики переживаний, выражения своих чувств. 2. Профилактика последствий виртуализации общения. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Информация о специфических сексологических явлениях данной стадии. 2. Тренинги противодействия «огрупплению» поведения, манипулированию, формированию внутреннего локуса контроля. 3. Повышение самооценки. 4. Информирование и создание материальных возможностей для безопасного секса. 5. Профилактика агрессивности. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Уход от «прокрустова ложа» в оценке мужской модели сексуальности. 2. Профилактика трансформации универсальных защитных механизмов в деструктивные и психопатологические формы.

Табл. 2. Специфическое психолого-педагогическое сопровождение психосексуального развития мужчины на этапе формирования психосексуальной ориентации



Развитие личности мужчины на этапе формирования психосексуальной ориентации происходит под действием биологических и социальных факторов при приоритетной роли собственной активности индивидуума. Разные индивиды имеют не только количественно не одинаковый уровень сексуальных потребностей, но и качественно разные, не сводимые друг к другу иерархии индивидуальных жизненных ценностей. Понимание специфических явлений этого этапа в зависимости от стадии формирования либидо позволяет проводить специфическое психолого-педагогическое сопровождение развития личности.

Гуманистический смысл психосексуального развития заключается в том, что половой инстинкт, соединенный с социальными факторами, побуждает человека к физическому, интеллектуальному и духовному самосовершенствованию, самопознанию, психологическому самоанализу, постижению психологии окружающих, заставляет искать пути самореализации, признания в социально престижных и полезных видах деятельности. Психосексуальное развитие, как источник саморазвития и самосовершенствования, прослеживается на всех этапах формирования либидо. Активность индивидуума при успешном преодолении биосоциальной дисгармонии позволяет, в конечном итоге, сформироваться зрелой сексуальности как важному свойству личности, и создает условия для всесторонней реализации мужчины.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Берн Ш. Гендерная психология. — СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 320 с.
2. Борулава Г.А. Методологические основы практической психологии: Учебное пособие. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. — 192 с.
3. Келли Г. Основы современной сексологии. — СПб: Питер, 2000. — 896 с.
4. Кон И.С. Введение в сексологию. — М.: Медицина, 1989. — 336 с.
5. Кон И.С. Человеческие сексуальности на пороге XXI века // Вопросы философии. — 2001. — №8. — С. 29–41.
6. Кон И.С. Подростковая и юношеская сексуальность // Секс и мы. — 2006. — С. 4–13.
7. Кон И.С. Мужская сексуальность по данным массовых опросов // Андрология и генитальная хирургия. — 2007. — № 4. — С. 19–28.
8. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. — М.: Смысл, 2001. — 511 с.
9. Майерс Д. Социальная психология. — СПб: Питер, 1999. — 750 с.
10. Репродуктивное здоровье и сексуальность подростков / Под ред. А.М. Куликова. — СПб: ООО «Взгляд в будущее», 2006. — 88 с.
11. Сексопатология: Справочник / Под ред. Г.С. Васильченко. — М.: Медицина, 1990. — 576 с.
12. Фрейд А. Психология Я и защитные механизмы. — М.: Педагогика, 1993. — 144 с.
13. Холодный В. А. Психологические проблемы гендерного образования в высшей школе // Олимпийский Сочи: Социум. Культура. Личность: Материалы I Всероссийской конференции. — Сочи: РИО СГУТиКД, 2008. — С. 108–112.
14. Alexander M.G., Fisher T.D. Truth and consequences: using the bogus pipeline to examine sex differences in self-reported sexuality // The Journ. of Sex Research. — 2003. — V. 40. — №1. — Pp. 27–35.
15. Edwards T.M., Moore B.C., Guillette L.J. Reproductive dysgenesis in wildlife: a comparative view // International Journ. of Andrology. — 2006. — V. 29(1). — Pp. 109–121.
16. Eplov L., Giraldi A., Davidsen M. et al. Sexual desire in a nationally representative Danish population // The Journ. of Sexual Medicine. — 2007. — V. 4. — Pp. 47–56.
17. Geer J.H., Robertson G.G. Implicit attitudes in sexuality: gender differences // Archives of Sexual Behavior. — 2005. — V. 34(6). — Pp. 671–680.
18. Hyde J.S. The Gender Similarities Hypothesis // American Psychologist. — 2005. — V. 60. — №6. — Pp. 581–592.
19. Laumann E.O., Paik A., Glasser D.B. et al. A cross-national study of subjective sexual well-being among older women and men: findings from the Global Study of sexual attitudes and behaviors // Archives of Sexual Behavior. — 2006. — V. 35(2). — Pp. 145–161.
20. Lindau S.T., Schumm L.P., Laumann E.O. et al. A study of sexuality and health among older adults in the United States // N. Engl. Journ. Med. — 2007. — Pp. 762–774.
21. Lippa R.A. The preferred traits of mates in a cross-national study of heterosexual and homosexual men and women: an examination of biological and cultural influences // Archives of Sexual Behavior. — 2007. — V. 36. — Pp. 193–208.
22. Schmitt D.P. Universal sex differences in the desire for sexual variety: tests from 53 nations, 6 continents and 13 islands // Journ. of Personality and Social Psychology. — 2003. — V. 85. — №1. — Pp. 85–104.
23. Travison T.G., Araujo A.B., O'Donnell A.B. et al. Population-level decline in serum testosterone levels in American men // The Journ. of Clinical Endocrinology and Metabolism. — 2007. — V. 92. — №1. — Pp. 196–202.



Приложение №1 к Договору подписки № _____

**Подписка на журнал «Вестник практической психологии образования»
на 2012 год**

Заполните бланк-заказ в соответствии с графами и пришлите по почте
(127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29. «Федерация психологов образования России»),
по факсу (495) 623-26-63, доб.1015 или по e-mail rospsy.ru@gmail.com
Все поля бланка обязательны для заполнения.

Фамилия Имя Отчество: _____

Адрес почтовый: _____

(индекс, город, область, район, село, улица, дом, корпус, кв.)

Тел./факс: _____ E-mail: _____

Бланк-заказ № _____

(укажите Ваши ФИО)

на газеты и журналы по подписке от « _____ » _____ 20 ____ г.

Подписной индекс	Наименование издания	Кол-во экземпляров	Месяцы подписки				Подписная цена за один номер	Сумма за 4 номера годовой подписки
			март	июнь	октябрь	декабрь		
В0023	Научно-методический журнал «Вестник практической психологии образования»						280-00	1120-00

Итого (без НДС), руб. _____

Примечание:
1. Журнал «Вестник практической психологии образования» выходит раз в квартал, 4 номера в год.
2. Бланк подписки размещен на сайте журнала www.rospsy.ru

Информация для авторов

Журнал «Вестник практической психологии образования» является научно-практическим ежеквартальным рецензируемым изданием для профессиональных психологов-практиков, учителей, родителей, руководителей учреждений образования. Редакция «Вестника» ставит своей целью публиковать работы, отличающиеся профессиональной добротностью, выраженной авторской позицией, а также несущие в себе новые идеи и подходы.

Подача рукописи

Рукопись представляется в редакцию «Вестника практической психологии образования» в электронном виде.

Рукописи, направляемые в «Вестник», должны представлять оригинальный материал, не публиковавшийся ранее и не рассматриваемый для публикации в другом издании.

Рукопись должна сопровождаться письмом, указывающим, что она предназначена для публикации в журнале «Вестник практической психологии образования» с указанием раздела, для которого она предназначена.

Редакции сообщается адрес электронной почты автора, по которому будет проводиться переписка, а также номер его телефона и полный почтовый адрес.

Оформление рукописи

Порядок материалов: инициалы и фамилия автора, ученое звание и степень, должность, полное название научного учреждения, в котором проведены исследования или разработки, заголовок статьи, аннотация на русском и английском языках (не более 150—200 знаков каждая), ключевые слова (5—10) на русском и английском языках, основной текст статьи, библиографический список.

Объем статей — не менее 25 тыс. знаков (с пробелами). Большие материалы могут быть опубликованы в нескольких номерах журнала.

Оформление текста статьи

Публикация материалов в журнале осуществляется на русском языке. Названия зарубежных учреждений приводятся в тексте без кавычек и выделений латинскими буквами. После упоминания в тексте фамилий зарубежных ученых, руководителей учреждений и т. д. на русском языке в полукруглых скобках приводится написание имени и фамилии латинскими буквами.

Все сокращения должны быть при первом употреблении полностью расшифрованы, за исключением общепринятых сокращений математических величин и терминов.

Информация о грантах и благодарностях приводится в виде сноски в конце первой страницы статьи.

Выделения и заголовки. Допускается выделение курсивом и полужирным шрифтом. Выделение прописными буквами, подчеркивание, использование нескольких шрифтов — не допускаются. Заголовки рубрик, подразделов обязательно должны быть выделены.

Ссылки и список литературы

Библиографический список должен включать не менее трех источников. Источники приводятся в алфавитном порядке. При наличии нескольких работ одного и того же автора они включаются в список также в алфавитном порядке, при этом каждой работе присваивается свой номер. Сначала приводятся источники на русском языке, затем на других языках. Нумерация списка сквозная.

Должное внимание следует уделить правильному описанию и полноте библиографической информации. (Образцы библиографических описаний см. в Приложении «Оформление пристатейных списков литературы (или ссылок)», размещенном на CD.)

Допускаются ссылки на электронные публикации в сети Интернет с указанием всех данных.

В тексте ссылки на литературные источники приводятся в виде номера, заключенного в квадратные скобки (например, [1]). Использование сносок в качестве ссылок на литературу не допускается.

Таблицы, графики, рисунки

Таблицы, рисунки, схемы в тексте должны быть пронумерованы и озаглавлены. Недопустимо дублирование текстом графиков, таблиц и рисунков.

Схемы должны быть построены в векторных редакторах и должны допускать редактирование (форматы .eps, .ai и пр.).

Графики, диаграммы могут быть построены в программе MS Excel. При наличии диаграмм, построенных с помощью MS Excel, обязательно предоставляется файл с исходными данными. За правильность приведенных данных ответственность несет автор.

Рисунки должны быть представлены в форматах .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 300 dpi без сжатия).

Графики, таблицы и рисунки, а также фотографии, которые не отвечают качеству печати, будут возвращены авторам для замены.

Информация об авторах

Информация об авторах представляется в отдельном файле. Объем текста не менее 500 знаков. Пожалуйста, укажите фамилию, имя и отчество полностью, научные степени и ученые звания, должность, место работы, основные профессиональные интересы и достижения, количество публикаций. Обязательно указываются (но не будут напечатаны в журнале) контактный адрес (почтовый и электронный почты), телефон.

Фотографии должны быть представлены в формате .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 300 dpi без сжатия). Размер файла с цветной фотографией достаточного для печати качества не может быть менее 1Mb. Пожалуйста, постарайтесь выбрать четкую контрастную фотографию, так как при печати журнала качество изображения ухудшается.

Редакция журнала «Вестник практической психологии образования» будет признательна авторам за строгое соответствие присылаемых рукописей требованиям к их оформлению. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии не публикуются.

Рукописи рецензируются для определения обоснованности предлагаемой тематики, ее новизны, а также научно-практической значимости содержания. Все рецензенты остаются анонимными. После принятия положительного решения относительно публикации рукописи авторы информируются о нем.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, направленное на придание им лаконичности, ясности в изложении материала и соответствие текста стилю журнала. С точки зрения научного содержания авторский замысел полностью сохраняется.

Контакты

Тел.: (495) 623-26-63

E-mail: rospsy.ru@gmail.com