

# Содержание

## Преподавание психологии

*Е.В. Бурмистрова, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Н.Ю. Драчёва, С.В. Власова, Е.В. Сухих, Т.В. Лещенко, В.К. Жильцова, С.С. Тишина, В.Д. Шапчиц, Е.О. Пятаков, А.И. Подольский*  
Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст ..... 3

## Прикладные исследования

*Е.И. Николаева, Э.Б. Дунаевская*  
О психологических особенностях педагогов, работающих в обычных и коррекционных классах общеобразовательных школ ..... 15

*А.С. Толотов*  
Агрессивное поведение подростков в социальных сетях ..... 23

## Подготовка кадров

*Е.Е. Шантырь*  
Вопросы образования и интерпретации профессий в сфере психологических услуг ..... 29

## Точка зрения

*Е.О. Пятаков*  
«Черная риторика» как особая форма подростковой конфликтологической компетентности. Учим аккуратно ..... 36

*А.И. Коханец*  
Ожидаемый результат школьного образования — социально зрелая личность ..... 45

## Родительская академия

*И.Н. Серегина*  
Детская истерика. Как быть и что делать? ..... 54

*Н.В. Годацкая*  
Кто «Я» и какой «Я»? Маркеры психологической зрелости подростка ..... 59

*Н.С. Сопочкина*  
Секреты развития памяти ребёнка ..... 63

## Психология воспитания

*О.В. Решетников*  
Блокираторы мотивации профессионализации ..... 66

## Инструментарий

*С.К. Рыженко*  
Коррекция психоэмоционального состояния педагогов с помощью метода цветовой терапии и терапии шедеврами искусства ..... 73

*О.Т. Плетка*  
Сказочный контекст групповых взаимодействий ..... 79

*М.В. Чумаков*  
Эмоционально-волевая сфера личности подростков и ее диагностика ..... 83

## Программы-победители во Всероссийском конкурсе психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы»»

*О.В. Игнатова, А.В. Косов*  
Психолого-педагогическая коррекционно-развивающая программа для старшеклассников ..... 87

## Метакомпетенция психолога

*Т.А. Хагуров*  
Неофашизм vs неогуманизм как континуум девиантологических проблем XXI века ..... 109

### **Психологу на заметку**

*М.В. Барышева*

Как правильно делать добро ..... 117

Подписка ..... 127

Информация для авторов ..... 128

## **Содержание компакт-диска**

### **Видео**

*М.И. Беляев, канд. ист. наук, ведущий специалист Института дистантного образования  
Российского университета дружбы народов (ИДО РУДН)*

Интернет-семинар по разработке электронных учебников

Семинар состоялся 02.04.2014 года. Интернет-технологии для проведения семинара предоставил факультет дистанционного обучения МГППУ

### **Преподавание психологии**

*Е.В. Бурмистрова, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Н.Ю. Драчёва, С.В. Власова, Е.В. Сухих, Т.В. Лещенко,  
В.К. Жильцова, С.С. Тишина, В.Д. Шапчиц, Е.О. Пятаков, А.И. Подольский*

Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство,  
дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст

### **Точка зрения**

*А.И. Коханец*

Ожидаемый результат школьного образования — социально зрелая личность

### **Инструментарий**

*М.В. Чумаков*

Эмоционально-волевая сфера личности подростков и ее диагностика

### **Программы-победители во Всероссийском конкурсе психолого-педагогических программ «Новые технологии для “Новой школы”»**

*О.В. Игнатова, А.В. Косов*

Психолого-педагогическая коррекционно-развивающая программа для старшеклассников

### **Психологу на заметку**

*М.В. Барышева*

Как правильно делать добро

### **Информация для авторов**

Требования к оформлению материалов для публикации в журнале

«Вестник практической психологии образования». Оформление пристатейного списка литературы

Е.В. Бурмистрова, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Н.Ю. Драчёва,  
С.В. Власова, Е.В. Сухих, Т.В. Лещенко, В.К. Жильцова,  
С.С. Тишина, В.Д. Шапчиц, Е.О. Пятаков, А.И. Подольский

## Детская возрастная психология:

младенчество, раннее детство, дошкольное детство,  
младший школьный возраст, подростковый возраст

*Продолжение. Начало см. в №4 за 2014 год.*

*В электронной версии журнала (см. CD-диск) представлена полная версия второй части пособия, включающая в себя разделы: введение в детскую возрастную психологию, тезаурус детской возрастной психологии, социализация человека, теории развития личности, психология детских возрастов, младший школьный возраст.*

### МЛАДШИЙ ШКОЛЬНЫЙ ВОЗРАСТ<sup>1</sup>

**Младший школьный возраст: с 6–7 лет**

(что зависит от того, в 6 или в 7 лет ребёнок пошёл в школу в первый класс, стал первоклассником) **до 11 лет**. Младший школьный возраст имеет две стадии. **1-я стадия: от 6–7 лет до 8–9 лет** — т. н. ранний младший школьный возраст. **2-я стадия: от 8–9 лет до 11 лет** — т. н. поздний младший школьный возраст.

Изучим **базовые параметры младшего школьного возраста**:

- кризис возрастного развития,
- социальная ситуация развития,
- коммуникативная сфера,
- ведущая деятельность.
- возрастные психические новообразования,
- когнитивная сфера,
- эмоционально-волевая сфера,
- потребностно-мотивационная сфера.

#### **I. Кризис возрастного развития.**

*Кризис шести-семи лет*

Кризис шести-семи лет имеет выраженную зависимость от того, в каком именно возрасте ребёнок идёт в школу. Это социально-психологическая специфика первого этапа младшего школьного возраста, когда дети идут в первый класс. В этом возрасте

происходит смена образа и стиля жизни ребёнка: к нему возникают новые общественно предопределённые требования, у него появляется новая социальная роль — роль ученика, активизируется новый ведущий вид деятельности — учебная деятельность. В школе ребёнок приобретает не только новые знания и умения, но и определённый социальный статус ученика школы.

В связи с активным формированием принципиально нового статуса школьника у ребёнка меняется восприятие своего места в системе общественных отношений. Меняются интересы, ценности ребёнка, изменяется весь его уклад жизни — по сравнению даже со старшим дошкольным возрастом.

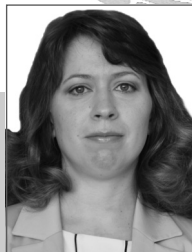
Хотя социально-психологический переход ребёнка в новое «общественное качество» в современных условиях, как правило, подготовлен. Ведь большинство детей в течение предыдущего перед первым классом учебного года ходят в подготовительный класс, занимаются подготовкой к школе с той же учительницей начальных классов, которая будет их учительницей в начальной школе. Тем не менее, на целый порядок возросший в первом классе объём познавательной нагрузки трансформирует всю систему взаимоотношений ребёнка со взрослыми и сверстниками, формирует у него наиболее важную в этот период ведущую деятельность — учебную деятельность.

Система социальных отношений **ребёнок ↔ дети** остаётся исключительно значимой, подвергаясь, однако, существенной переработке в связи с ведущей учебной деятельностью, а старая система взаимоотношений и взаимодействий ребёнка со взрослыми — однозначно трансформируется и дифференцируется:

Ребёнок ↔ взрослый   
Ребёнок ↔ родитель  
Ребёнок ↔ учитель

Таким образом, для ребёнка (младшего школьника) значимые взрослые — это уже не только родные и

<sup>1</sup> Значение и смысл всех основных используемых в теме понятий смотрите в конце пособия в Приложении №7 «Базовые научные понятия, используемые в рамках психологии развития и возрастной психологии» на CD-диске.



**Бурмистрова Екатерина Викторовна** (автор-составитель комплексного пособия) — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общей, возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Государственная классическая академия имени Маймонида».

**Донцов Дмитрий Александрович** (автор-составитель комплексного пособия) — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей, возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВПО «Государственная классическая академия имени Маймонида».

**Донцова Маргарита Валерьевна** (автор-составитель комплексного пособия) — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Одинцовского филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет».

**Драчёва Наталья Юрьевна** (автор-составитель комплексного пособия) — учитель высшей квалификационной категории, директор МБОУ «Одинцовская гимназия №11» г. Одинцово МО.

близкие люди, но и учительница, единолично ведущая обучение в первых четырёх классах школы, реализующая свою высокую статусную позицию официального агента социализации не в системе родственных отношений, а в системе социально-нормативных взаимодействий (следует отметить, что, по мнению Г.С. Абрамовой, Л.И. Божович, И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной, Л.Ф. Обуховой и других ведущих отечественных учёных-исследователей в области возрастной психологии, система отношений «ребёнок — учитель» начинает даже отчасти определять отношение ребёнка к его родителям и отношение ребёнка к другим детям).

Конечно, социально этому предшествует аналогичное по смыслу, но не по значению возрастание роли воспитательниц детского сада, присутствующих в жизни ребёнка с младшего дошкольного возраста, являющихся для детей среднего и старшего дошкольного возрастов довольно-таки значимыми лицами. Но всё же это, в большинстве случаев, не идёт ни в какое сравнение со значимостью для детей учительницы начальных классов, очень быстро становящейся для первоклассников подлинным авторитетом, отчасти даже сравнимым с родительским авторитетом — как в познавательном, так и в социальном плане.

Наряду с этим ребёнок младшего школьного возраста находится в большой эмоциональной зависимости от учительницы. Поэтому для детей так важно именно в этом возрасте, чтобы общение учительницы с ними было адекватным, что подразумевает личностное приятие ею обучаемых детей. Авторитарный или отчуждённый педагогические стили учительницы, в одиночку преподающей все без исключения предметы в младших классах, очень непродуктивны и вызывают у детей нарушения процесса адаптации к школе, что приводит к снижению успеваемости и познавательной мотивации.

С позиций оценки психосоциального развития личности ребёнка 6–7 лет необходимо обрисовать явление детского негативизма, присущего острой фазе кризиса 6–7 лет.

**Детский негативизм** — это психологическая и поведенческая форма протеста ребёнка против реально существующего или воспринимаемого им в качестве реального неблагоприятного, отрицательного отношения к нему как со стороны взрослых, так и со стороны сверстников, включая разновозрастных членов семьи. Детский негативизм может проявляться по-разному: в грубости, в упрямстве, в замкнутости, в непослушании, которое является особо примечательной характеристикой кризиса 6–7 лет.

Психологической основой детских негативных реакций в подавляющем большинстве случаев является длительное неудовлетворение каких-то чрезвычайно существенных для ребёнка потребностей психосоциального свойства: потребности в общении, потребности в одобрении, потребности в эмоциональном контакте, потребности в уважении и т. п. (дети уже с возраста трёх лет очень активно требуют именно уважения их мнения, их желаний, их действий).

Неудовлетворение, нереализация значимых для развития личности ребёнка потребностей становится психически негативно заряженной базой его глубоких отрицательных переживаний, которые всё более способствуют возникновению у него негативных тенденций в поведении. Длительная фрустрация (неудовлетворение) важных потребностей ребёнка — с большой вероятности — может привести к социально-психологической дезадаптации ребёнка, к личностному формированию и психо-



логическому закреплению негативизма как характерологического качества ребёнка.

## II. Социальная ситуация развития

Наряду с охарактеризованными выше социально-психологическими условиями и спецификой жизнедеятельности ребёнка 6–7 лет, начавшего обучение в школе, **социальная ситуация развития личности** детей младшего школьного возраста — с 6–7 лет до 11 лет — **имеет следующие основные психосоциальные параметры.**

1. Учебная деятельность доминантно становится ведущей деятельностью.

2. Завершается, в своих базовых основах, познавательный психический переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому мышлению.

3. В субъектных психологических проявлениях детей младшего школьного возраста отчётливо виден личностный социальный смысл учения, представленный в ярко выраженной у младших школьников мотивации на учебные достижения, положительные учебные оценки и т. п. Социальный смысл учения является, в том числе, познавательным общественным мотивом для детей этого возраста, что подтверждается, в частности, исключительно внимательным отношением маленьких школьников к школьным отметкам и к любым внешним оценкам их школьной успеваемости.

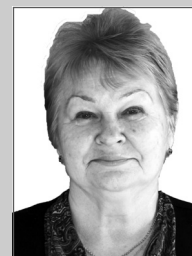
4. В благоприятных, благополучных условиях жизнедеятельности детей младшего школьного возраста мотивация на достижение успеха (в учёбе, в спорте, в музыке, в рисовании, в любых дополнительных занятиях) становится доминирующей в мотивационной иерархической системе личности детей данного возраста.

5. Происходит смена референтной (высоко лично значимой) группы сверстников. Дошкольные товарищи ребёнка, его друзья по детскому саду явно уступают место в круге общения ребёнка его школьным товарищам, друзьям по учёбе, приятелям по разного рода дополнительным занятиям.

6. Происходит смена распорядка дня детей, что, прежде всего, выражается в качественно большем удельном весе учебных занятий (классно-урочная система) и в разы количественно увеличившемся, сравнительно с распорядком детского сада, временем учебных занятий (уроков) — в обязательном (!) порядке посещаемых практически всеми детьми младшего школьного возраста.

7. Психосоциально укрепляется новая внутренняя личностная позиция ребёнка, заключающаяся, по сути, в том, что он действительно начинает осознавать себя на более высокой социальной ступени развития. Он теперь — первоклассник, учащийся младших классов, школьник, — что он очень хорошо знает сам, о чём не устают повторять ему родители, учительница начальных классов, педагоги дополнительного образования и другие окружающие ребёнка взрослые.

8. Социально-психологически изменяется система взаимоотношений ребёнка младшего школьного возраста со всеми окружающими его людьми. У ребёнка данного возраста укрепляется и расширяется «социальное Я» его личности. Этот общественный феномен имеет несомненную внутриличностную значимость для детей младшего школьного возраста и неоспоримую



**Власова Светлана Викторовна** (автор-составитель комплексного пособия) — учитель высшей квалификационной категории, заместитель директора по учебно-воспитательной работе с начальными классами МБОУ «Одинцовская гимназия №11» г. Одинцово МО.

**Сухих Елена Викторовна** (автор-составитель комплексного пособия) — учитель первой квалификационной категории, учитель русского языка и литературы МБОУ «Одинцовская гимназия №11» г. Одинцово МО.

**Лещенко Татьяна Викторовна** (автор-составитель комплексного пособия) — учитель первой квалификационной категории, учитель начальных классов АНО СОШ «Сосны» Одинцовского район МО.

**Жильцова Вера Константиновна** (автор-составитель комплексного пособия) — заведующая высшей квалификационной категории, заведующая МБДОУ №35 комбинированного вида «Незабудочка» г. Одинцово МО.



**Тишина Светлана Сергеевна** (автор-составитель комплексного пособия) — воспитатель первой квалификационной категории, воспитатель средней группы МБДОУ №35 комбинированного вида «Незабудочка» г. Одинцово МО.

**Шапциц Валентина Дмитриевна** (автор-составитель комплексного пособия) — воспитатель средней группы МБДОУ №35 комбинированного вида «Незабудочка» г. Одинцово МО.

**Пятаков Евгений Олегович** (автор-составитель комплексного пособия) — редактор научно-методических журналов «Школьные технологии» и «Вестник практической психологии образования».

**Подольский Андрей Ильич** (научный редактор и рецензент комплексного пособия) — доктор психологических наук, профессор, член Международной академии образования, действительный член Академии педагогических и социальных наук, заведующий кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова», заслуженный профессор МГУ, почетный доктор Хельсинкского университета, лауреат премии Президента РФ в области образования.

социально-психологическую выраженность в формировании коммуникативной сферы личности детей младшего школьного возраста.

### III. Коммуникативная сфера

Уже в начале обучения ребёнка в школе его общение с окружающими его взрослыми (учительница начальных классов, учительница группы продлённого дня, школьный психолог, логопед, медсестра и т. д.) и с детьми-сверстниками (одноклассниками, учащимися параллельных классов) начинает отличаться сознательно принимаемыми задачами, правилами, требованиями.

В содержательном контексте развития коммуникативной сферы личности младшего школьника существенным является всё: то, как ребёнок устанавливает контакт со взрослым (с учительницей младших классов, с родителями и т. д.) в ходе решения непривычной учебной задачи, как часто он обращается за помощью ко взрослому, насколько эта помощь ребёнку действительно нужна, каким образом ребёнок реагирует на возможную неудачу в учебной деятельности, какова эффективность совместной деятельности ребёнка со взрослым.

Иногда наиболее показательным является совместное со взрослым выполнение ребёнком какого-либо учебного задания, нежели самостоятельное выполнение ребёнком задания. Ведь учебная деятельность предполагает собою именно взаимодействие взрослого и ребёнка по поводу нового комплексного предмета — обширного теоретического знания и умения.

Вхождение в социальные отношения, имеющиеся в школе как в социальном (общественном) институте, требует от ребёнка умения интенсивно ориентироваться в общественных отношениях в целом, наличия внутренних предпосылок управления своим поведением, подчинения его определённым социальным правилам, сознательного принятия норм нового публичного поведения. От ребёнка требуется умение понимать поставленную перед ним задачу, умение анализировать процесс деятельности и её результат. Все эти требования, так или иначе, исходят от взрослых: родителей, учителей и т. д. Всё это в целом, — ребёнку выполнять нелегко. Умение ребёнка общаться подвергается серьёзному испытанию. При этом в коммуникативную сферу личности ребёнка — младшего школьника «встраиваются» являющиеся, по сути, уникальными взаимоотношения с учительницей начальной школы.

Как правило, основными коммуникативными проблемами младших школьников являются сложности, связанные с процессом интенсивного освоения учебной деятельности, с недостаточной сформированностью произвольной регуляции деятельности, с учебными вопросами взаимодействия с учителем и с одноклассниками. Всё это выражается в качестве коммуникативного контакта между младшими школьниками и их контакта с учительницей начальных классов в ходе совместной учебной деятельности. Очень большое значение имеет формирование у детей младшего школьного возраста коммуникативных навыков сотрудничества в процессе совместной учебной деятельности.

Для позитивного развития коммуникативной сферы личности младших школьников огромное значение имеет положительный, благоприятный социально-психологический климат в классе и в начальной школе в целом. В начальной школе происходит интенсивное формирование социального группового статуса ребёнка. Ребёнок уже в течение срока обучения в начальной школе может

социально-психологически стать — в контексте отношения к нему его одноклассников — «отвергаемым», «избегаемым», «незамечаемым», «принятым», «востребованным», «лидером», «звездой».

В процессе совместной учебной деятельности у детей младшего школьного возраста устанавливаются новые социально-психологические взаимоотношения. Они начинают внимательно присматриваться к поведению соседа по парте, устанавливают контакты с одноклассниками, которые симпатизируют им или обнаруживают сходство интересов. При этом, на первых адаптационных этапах ориентации в новом учебном коллективе у части детей проявляются в общем не свойственные им черты характера (у одних — застенчивость, у других — развязность). Однако, по мере установления обусловленных совместной учебной деятельностью взаимоотношений с другими детьми, с одноклассниками, каждый младший школьник обнаруживает свои подлинные индивидуальные особенности. Через несколько недель, проведённых в школе, у большинства первоклассников исчезают робость и смущение, первоначально имеющие место из-за массы новых впечатлений.

Характерная генеральная черта взаимоотношений младших школьников состоит в том, что их дружба основана, как правило, на общности внешних, совместных, объединяющих их жизненных обстоятельств и интересов. Эта внешняя обусловленность общения младших школьников состоит в следующем: дети сидят за одной партой, учатся в одном классе и в одной школе, в которую и из которой они ходят в одно и то же время и одной и той же дорогой; нередко одноклассники вместе ходят в школу или в районном доме детского творчества на разнообразные дополнительные занятия; дети-одноклассники зачастую живут на одной улице, в одном доме, подъезде, ходят друг к другу в гости, вместе делают уроки, играют и т. п.

Имеет место безусловная социальная важность и личностная значимость для каждого ребёнка младшего школьного возраста качественно новых отношений с родителями. Неоспорима роль взаимодействия младших школьников с родителями в процессе организационной подготовки к школе, делания домашних заданий, приведения родителями детей на уроки основной учебной программы и на дополнительные занятия. Уникальна деятельностная помощь, морально-нравственное поощрение и эмоционально-чувственная поддержка родителями детей младшего школьного возраста. Имеется архиважность для положительного развития личности детей младшего школьного возраста позитивного родительского надзора и дружеского сотрудничества в общении с родителями.

#### IV. Ведущая деятельность

Ведущей деятельностью в младшем дошкольном возрасте и первичной деятельностью в старшем дошкольном возрасте является игровая деятельность.

При этом познавательная деятельность ребятшек среднего и, особенно, старшего дошкольного возраста является очень существенным компонентом активности детей. Ведущая деятельность дошкольников выступает в качестве комплексного взаимодействия, является системным общением.

Общение является основой совместной деятельности учительницы и ребят младшего школьного возраста. **Ведущая деятельность в младшем школьном возрасте — это учебная деятельность.** Имеющая высокую значимость уже в старшем дошкольном возрасте, учебная деятельность исподволь захватывает познавательно-мотивационные позиции в психике развивающейся личности старших дошкольников и активно-поступательно становится доминирующей деятельностью младших школьников. Основные характеристики учебной деятельности следующие: результативность, обязательность, произвольность.

Методические, дисциплинарные внутриличностные основы учебной деятельности закладываются именно в самые первые годы обучения в школе, начиная формироваться ещё с «нулевого» (подготовительного) класса, посещаемого в наше время подавляющим большинством пяти-шестилетних детей. Причём эти дети ходят именно в ту школу, тот класс, к той учительнице, вместе с теми детьми, с которыми им предстоит учиться на следующий год в первом классе (см. Приложение №2 «Психологическая готовность детей к школьному обучению» на CD-диске). При этом учебная деятельность обязательно должна, с одной стороны, строиться с учётом возрастных возможностей детей, а с другой — должна обеспечить их необходимой для последующего развития суммой знаний, умений и навыков.

**Компоненты учебной деятельности**, по Д.Б. Эль-конину:

- мотивация;
- учебная задача;
- учебные операции;
- контроль и оценка.

**1. Мотивация учебной деятельности** включает в свой состав разнообразные мотивы. Обоснованно считается, что главной социально и личностно необходимой мотивацией для младшего школьника должна являться именно учебная мотивация в узком смысле — в качестве стремления к познанию окружающего мира. Наряду с этим, в общий мотивационный состав учебной мотивации в целом входят: учебные мотивы, познавательные мотивы, социальные мотивы, соревновательные (статусные) мотивы, а также внешние по отношению к содержанию самой учебной деятельности мотивы (стремление к поощрению, страх наказания за неуспехи).

Центральную роль имеют, играют учебно-познавательные мотивы, выступающие в качестве мотивов усвоения обобщённых способов действий в конкретной предметной области. Учебно-познавательные мо-



тивы различаются по интенсивности и занимают вполне определённое место в структуре мотивации (смысловые мотивы, мотивы-побудители и т. д.). Данного рода мотивы деятельности характеризуются разной степенью осознанности. В течение младшего школьного возраста учебно-познавательные мотивы могут быть частично преобразованы в мотивы саморазвития и самовоспитания, что придаёт новый импульс и новое качество развитию учебной деятельности.

Вместе с этим, имеют место социальные мотивы, представленные мотивацией, интенсифицированной социальными ожиданиями родителей, учителей, других взрослых. Такого рода мотивация внутриличностно базируется на социальных потребностях первокурсников стать участниками общественно значимой и общественно полезной деятельности, занять социальную позицию школьников, что конкретно реализуется ими в учебной деятельности. В течение всего периода обучения в младшей школе, с первого по четвёртый классы включительно, социальные мотивы сообщают стремлению маленьких школьников к личным успехам глубокий общественный смысл и выполняют важную воспитывающую роль — согласно всем ведущим отечественным учёным-исследователям.

По Д.Б. Эльконину, учебно-познавательные и социальные мотивы определяют успешность обучения во всём младшем школьном возрасте, являясь квинтэссенцией проявлений и выраженности мотивации на достижение успеха.

В общем и целом, ведущими возрастными психологами выделяются следующие **мотивы учения** (мотивы обучения в школе):

*а) познавательные мотивы* — направленные на овладение знаниями, способами получения знаний, приёмами самостоятельной работы; направленные на приобретение дополнительных знаний, на самосовершенствование;

*б) социальные мотивы* — ответственность, понимание социальной значимости учения, стремление занять определённую общественную позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение;

*в) узколичностные мотивы* — получить хорошую отметку, заслужить похвалу (по Е.Е. Сапоговой и другим исследователям).

В общем, мотивация школьного обучения у детей младшего школьного возраста отличается не только особой социальной значимостью учебной деятельности для этих детей, но и социально-психологической опосредованностью их отношений со взрослыми, с образцами их поведения, с их оценками. В целом, мотивация учебной деятельности детей младшего школьного возраста отличается значимостью следования правилам, общим для всех, а также смысловой нагрузкой — в контексте познавательного усвоения научных понятий.

Также необходимо отметить, что у неуспевающих и крайне слабых учеников систематические неудачи

и низкие отметки снижают уверенность в себе, в своих возможностях. У них возникает компенсаторная мотивация. Эти дети начинают утверждаться в другой области — в занятиях спортом, музыкой.

**2. Учебная задача** — это усвоение общего способа действий применительно к определённой предметной области научных понятий. Учебная задача воплощается в системе заданий, предлагаемых учителем, решение которых должно обеспечить усвоение обобщённого способа действия. Лев Семёнович Выготский указывал, что с самого начала обучения в школе учебная задача должна быть поставлена перед ребёнком как задача теоретическая, а не как задание, ориентированное на получение им некоего правильного результата. Например, нужно не просто выполнить упражнение по русскому языку, в котором надо правильно вставить пропущенные гласные, а необходимо усвоить правило проверки безударных гласных. В процессе усвоения (освоения) учебной деятельности формируется целеполагание — как самостоятельная постановка, выделение, определение и осознание младшим школьником учебных целей (учебных задач).

Можно говорить о двух типах целеполагания. Первый тип целеполагания — это постановка частных задач на усвоение «готовых» знаний и действий. В этих случаях главное — понять, запомнить, воспроизвести. Второй тип целеполагания — это принятие и затем самостоятельная постановка новых учебных задач (определение учебной цели, анализ условий задачи, выбор соответствующего способа действий, контроль и оценка его выполнения). В рамках каждого типа целеполагания выделяются разные уровни сформированности целеполагания — в зависимости от того, по какому именно типу целеполагания осуществляется.

**3. Учебные действия и операции** — это конкретные способы преобразования учебного информационного материала. В процессе выполнения учебных заданий учебные действия и учебные операции связаны с содержанием решаемых (выполняемых) учебных задач. Учебные действия и операции весьма разнообразны. По мнению В.В. Давыдова, можно выделить следующие виды учебных действий моделирующе-преобразующего характера, направленных на построение содержательного обобщения и соответствующего способа ориентации в познаваемом объекте (познаваемого объекта):

*а) преобразование ситуации или изменение объектов для обнаружения всеобщего генетического фундаментального исходного отношения между объектами;*

*б) моделирование всеобщего отношения в пространственно-графической или знаково-символической форме (создание моделей);*

*в) преобразование модели отношения для выделения отношений «в чистом виде»;*



г) *выведение и построение серии частных конкретно-практических задач*, решаемых каким-либо общим способом.

Осуществление указанной системы учебных действий необходимо для построения и осознания обобщённого способа действий. В наиболее полном виде такая система учебных действий была разработана для обучения математике и русскому языку в школах под руководством Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

В данном контексте оцениваются такие характеристики учебных действий, как: степень самостоятельности ученика в их применении, мера усвоения (степень развёрнутости, уровень выполнения), обобщённость, разумность, осознанность, критичность, временные показатели выполнения.

#### **4. Функция контроля в учебной деятельности**

— это обеспечение эффективности учебных действий путём обнаружения отклонений от эталонного образца и внесение соответствующих корректив. Контроль осуществляется над правильностью и полнотой операций, входящих в состав способов действий с учебными и научными понятиями. Различают контроль по результату и по способу действия. Понятно, что контроль по результату не отвечает содержанию учебной деятельности и не обеспечивает её эффективности. Контроль по способу действия первоначально выступает как развёрнутый пооперационный контроль (последовательный контроль за каждой операцией). Такого рода контроль в дальнейшем интеллектуально сокращается и интериоризируется, переходя в конечных формах в познавательное внимание ко всему процессу учебной деятельности.

Логика развития контроля учебной деятельности состоит в переходе от внешнего контроля к самоконтролю, осуществляемому путём постепенной передачи функций контроля от учителя к учащемуся. Диагностируются такие характеристики контроля, как: мера самостоятельности выполнения учебной задачи, автоматизированность выполнения, направленность на результат и/или на способ действия, критерии контроля. Диагностируется также временной контроль (производится диагностика времени выполнения) и качество осуществления контроля: констатирующий, сопровождающий действие, опережающий и прогнозирующий контроль. В ходе развития учебной деятельности учащиеся начальных классов переходят от констатирующего к прогнозирующему, «забегающему вперёд» контролю и опережающей коррекции учебного действия.

Действие оценки направлено на определение правильности способа действия и соответствующей системы учебных действий. Основная функция оценки — заключение об усвоении обобщённого способа действия (реализации учебной задачи) и санкционирование перехода к выполнению новой учебной задачи. Поэтому такую оценку надо отличать от отметки в баллах, которая в условно-обобщённой форме сигнализирует об эффективности решения задачи. Оценка, в

отличие от отметки, предполагает развернутое описание того, что усвоено и с какими показателями, что не усвоено и какие шаги следует предпринять далее (вернуться к учебной задаче, внеся соответствующие коррективы в её решение или переходить к следующей задаче). Оценка обеспечивает обратную связь, поэтому она необходима для смысловой организации учебной деятельности младших школьников. Нельзя, как нередко делают в первых классах, аргументируя нежеланием психологически травмировать маленьких учеников, полностью отказываться от оценки. Проблема состоит в выборе психологически обоснованной позитивной формы оценки (например, применяются так называемые печати — красного и синего цветов) и в объективировании критериев оценки в форме, понятной и доступной первоклассникам. Итоговая оценка санкционирует факт завершения учебных действий (положительная) или побуждает к их продолжению (отрицательная). Предвосхищающая оценка позволяет ученику адекватно оценить свои возможности в отношении решения поставленной учебной задачи.

В целом, можно выделить следующие **уровни сформированности учебных действий**, состоящие из ряда последовательно реализуемых параметров:

а) *отсутствие учебных действий как целостных «единиц» деятельности* (ученик выполняет лишь отдельные операции, может только копировать действия учителя, не планирует и не контролирует свои действия, подменяет учебную задачу задачей буквального заучивания и воспроизведения);

б) *выполнение учебных действий в сотрудничестве с учителем* (требуется разъяснение для установления связи отдельных операций и условий задачи, ученик может выполнять действия по постоянному, уже усвоенному алгоритму);

в) *неадекватный перенос учебных действий на новые виды задач* (при изменении условий задачи ученик не может самостоятельно внести коррективы в свои учебные действия);

г) *адекватный перенос учебных действий* (самостоятельное обнаружение учеником несоответствия между условиями задачи и имеющимися способами её решения и правильное изменение способа решения в сотрудничестве с учителем);

д) *самостоятельное построение учебных целей* (самостоятельное построение учеником новых учебных действий на основе развёрнутого, тщательного анализа условий задачи и ранее усвоенных способов действия);

е) *обобщение учебных действий* (на основе приобретённой возможности/способности выявления общих принципов построения новых способов действий учеником осуществляется самостоятельное выведение нового способа учебного действия для каждой конкретной учебной задачи).

Задачам общего психического развития, становления личности младших школьников отвечает их



совместная друг с другом и с учителем учебная деятельность. Роль совместной учебной деятельности младших школьников в становлении их субъектности исследовали Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, А.В. Петровский, А.И. Подольский, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, И.В. Дубровина и другие ведущие отечественные возрастные учёные-психологи. Было выявлено влияние кооперации со сверстниками, характера межличностного общения на развитие мышления у младших школьников. Учёные выяснили, что координация точек зрения школьников относительно совместно изучаемого ими учебного содержания, обмен школьников друг с другом и с учителем учебными действиями образуют то социально-психологическое пространство, в котором оформляются такие важные индивидуально-психологические способности детей младшего школьного возраста, как самостоятельное мышление и понимание явлений и процессов окружающего мира.

#### **V. Возрастные психические новообразования**

Базовые психические новообразования младшего школьного возраста имеют ярко выраженный познавательный характер. В результате активного развития личности младших школьников в рамках ведущей учебной деятельности возникают (формируются) следующие **основные, лично актуальные психические новообразования**. Это: **произвольность психических познавательных процессов, рефлексия** (личностная, интеллектуальная), **внутренний план действий** (планирование в уме, умение анализировать) и т. п.

Психологические новообразования детей младшего школьного возраста формируются в контексте их личностного формирования в плане развития учебной деятельности. Поэтому содержание и качество психологических новообразований определяются содержанием и особенностями организации учебной деятельности, уровнем её сформированности у младших школьников разного возраста и класса обучения.

В.В. Давыдов сформулировал положение о том, что содержание и формы организации учебной деятельности проектируют (проецируют) определённый тип сознания и мышления учащегося. Если содержание обучения — эмпирические понятия, то результатом обучения становится формирование у детей эмпирического мышления. Если обучение направлено на усвоение системы научных понятий, то у ребёнка формируется теоретическое отношение к действительности и — на его основе — теоретическое мышление и основы теоретического сознания.

Л.С. Выготский связывал с усвоением системы научных понятий, первично происходящем в младшем школьном возрасте, — осуществление коренного преобразования системного строения сознания ребёнка в направлении формирования системы высших психических функций, образующих иерархию во главе с понятийным мышлением.

Центральной линией развития здесь выступает интеллектуализация и, соответственно, формирование опосредованности и произвольности всех психических процессов. Восприятие преобразуется в наблюдение, память реализуется как произвольное запоминание и воспроизведение с опорой на мнемотехнические средства (например, план действия). Таким образом, память становится смысловой, речь становится произвольной, построение речевых высказываний осуществляется с учетом цели и условий речевой коммуникации, внимание становится произвольным.

**Центральными психическими и «учебно-деятельностными» новообразованиями младшего школьного возраста** являются: **словесно-логическое мышление, вербальное дискурсивное мышление, произвольная смысловая память, произвольное внимание, письменная речь**. Младший школьный возраст — возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходят интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность.

В рамках **деятельностного научного подхода** известнейшие отечественные учёные выделяют следующие **психические новообразования младшего школьного возраста: анализ, рефлексия, планирование (реализацию внутреннего плана действий), способность к генерализации отношений в образной форме в восприятии; качественное развитие самооценки**.

В зависимости от содержания и способов организации учебной деятельности каждое из указанных умственных действий может принимать одну из двух форм, соответствующих уровням теоретического и эмпирического мышления. Они могут рассматриваться как высший и низший уровни развития.

**Анализ** — выделение в каком-то целом объекте его частей, компонентов, «единиц». Анализ может осуществляться в виде теоретического и эмпирического анализа. Эмпирический анализ — выделение каких-либо рядоположенных элементов на основе внешне-го сходства и различия без различения степени их существенности. Теоретический анализ предполагает дифференциацию имеющихся условий на необходимые и случайные с выделением «единиц», составляющих общую основу всех внешне различных явлений данного класса и раскрывающих закономерности их отношений.

**Рефлексия** — в данном контексте — рассмотрение и осознание человеком оснований своего действия. Можно выделить два вида рефлексии: формальную и содержательную. Формальная рефлексия предполагает осознание конкретного частного действия и условий его выполнения, которые носят внешний и ситуативный характер. Другими словами, рефлексия даёт ответ на вопросы «как это делать?», «что нужно учитывать?». Содержательная рефлексия отра-

жает зависимость действия от общих и существенных условий его выполнения, отвечая на вопросы «почему нужно делать именно так?», «каковы причины успешности и неуспешности действия?». Содержательная рефлексия составляет основу критичности деятельности человека и чёткого осознания границ и возможностей её осуществления.

**Планирование** — количество «шагов» и вариантов реализации действия, которые может предусмотреть и проконтролировать субъект во внутреннем плане в процессе выполнения действий. Особенность планирования состоит в том, что будущее действие «проигрывается» в умственном внутреннем плане в воображаемой ситуации реального исполнения, что позволяет избежать проб и ошибок и обеспечить высокую эффективность действий.

Планирование в зависимости от уровня развития выступает в двух видах: пошаговое (пооперационное) и планирование целостного действия. Более низкий уровень пошагового планирования характеризуется тем, что отдельные смысловые звенья, составляющие целостное действие, не связываются воедино, и элементы планирования перемежаются исполнением. На этом уровне действие осуществляется со значительным числом ошибок. На уровне целостного планирования субъект усматривает отношения и зависимости между отдельными шагами и операциями, может проследить и соотнести различные варианты выполнения действия и уже во внутреннем плане отдать предпочтение более эффективному варианту действий.

**Способность** (возможность) **генерализации отношений в восприятии в образной форме**. В зависимости от содержания обучения память развивается либо преимущественно в образной форме (эмпирический тип мышления), либо в равной мере эффективно развиваются образная и вербальная память (теоретический тип мышления). Уровень развития мнемических действий оказывается в прямой зависимости от сформированности умственных действий анализа, рефлексии и планирования.

**Развитие самооценки** также определяется сформированностью учебной деятельности. Устойчивая, адекватная и рефлексивная, осознанная самооценка наблюдается у младших школьников с высоким уровнем сформированности учебной деятельности. Так, чем выше уровень рефлексивности, тем больше широта диапазона критериев оценки и самооценки по личностным качествам, тем выше умение соотносить эти критерии, больше сдержанности и критичности в оценке другого человека и самого себя, выше готовность к принятию личности другого и меньше категоричности и однозначности в суждениях. Становление самооценки младшего школьника зависит от успеваемости и особенностей общения учителя с классом. Большое значение имеет стиль семейного воспитания, принятые в семье ценности. У отличников и некоторых хорошо успевающих детей складывается завышенная самооценка.

## VI. Когнитивная сфера

### Развитие познавательных процессов в младшем школьном возрасте

В этой теме, так же как и в предыдущих темах и в последующей теме, — не рассматривается психический процесс «ощущения», так как он имеет физиологическую природу и является лишь «информационной основой» для познавательного процесса восприятия и для других познавательных процессов. Об этом говорит, во-первых, то, что отдельные ощущения «собираются» воедино только уже на уровне восприятия.

Наряду со сказанным выше (в пунктах IV и V о развитии интеллектуальной сферы детей младшего школьного возраста), отметим следующее (относительно наиболее значимых возрастных особенностей формирования психических познавательных процессов младших школьников).

#### 1. Восприятие.

В младшем школьном возрасте нарастает ориентация на сенсорные эталоны формы, цвета, времени.

Восприятие в младшем школьном возрасте отличается слабой дифференцированностью (дети путают некоторые предметы, их свойства). Тем не менее, в течение обучения в начальной школе дифференцированность восприятия значительно возрастает. Дети научаются чётко различать предметы (объекты) и точно выявлять их свойства.

Отметим, что «принцип наглядности» в обучении учащихся начальной школы выдвинул, обосновал и описал ещё в позапрошлом веке великий отечественный педагог К.Д. Ушинский.

В младшем школьном возрасте в области восприятия происходит переход от произвольного восприятия дошкольника к целенаправленному произвольному наблюдению за объектом, подчиняющемуся определённой задаче. В начале обучения в младшей школе восприятие больше характеризуется произвольностью, хотя элементы произвольного восприятия уже встречаются в процессе учебной деятельности. Данная высшая психическая функция активно развивается во всём младшем школьном возрасте. Молодые учителя часто недооценивают те трудности, которые испытывает ребёнок при восприятии нового объекта (предмета). Нужно учить детей рассматривать объект, нужно руководить восприятием. Для этого у ребёнка необходимо создавать предварительное представление, предварительный поисковый образ для искомого, чтобы ребёнок смог увидеть то, что нужно. Примеры этого просты, они вырабатываются столетиями: необходимо указкой вести взор ребёнка за собой. Мало иметь наглядный материал — нужно научить детей его видеть. На протяжении младшего школьного возраста дети научаются целенаправленно рассматривать объекты (по-настоящему «внимать» окружающему) — без этого качественные интеллектуальные изменения не могут произойти.



## 2. Внимание.

В младшем школьном возрасте дети уже способны целенаправленно, произвольно концентрировать внимание, но у них ещё преобладает произвольное внимание.

Надо отметить, что высшая психическая функция произвольности (произвольность как высшая психическая функция) имеет место на уровне практически всех психических процессов. Произвольность имеет свою степень выраженности на уровне восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления, речи. Это: предумышленное, целенаправленное или произвольное восприятие; произвольное внимание; произвольная память; активное, произвольное воображение; продуктивное, произвольное мышление; осмысленная, произвольная речь. Все эти параметры, виды психических познавательных процессов — интенсивнейшим образом развиваются в младшем школьном возрасте.

Произвольность познавательных процессов возникает на пике волевого усилия, ребёнок специально организует себя под воздействием требований. Внимание активизируется, но ещё не стабильно. Удержание внимания возможно благодаря волевым усилиям и высокой мотивации (например, благодаря высокой учебной мотивации).

В младшем школьном возрасте формируется способность сосредоточивать внимание на малоинтересных вещах.

## 3. Память.

Память младшего школьника развивается в двух основных направлениях: произвольности и осмысленности.

В учебной деятельности развиваются все виды памяти по времени удержания материала: кратковременная, оперативная и долговременная.

Развитие памяти связано с необходимостью заучивать учебный материал. Активно формируется произвольное запоминание.

Память приобретает ярко выраженный познавательный характер. В младшем школьном возрасте имеет место вычленение мнемических (англ. *mnepe*) способностей. Мнемические способности выступают как органические основы процессов памяти, функционально сближающие явления памяти, наследственности и пластичности органической материи. «Мнема» (термин Л.С. Выготского) понимается как сложные структурные изменения в нервных клетках, связанные с ростом протоплазматических нервных отростков, с изменениями в синаптических окончаниях, в свойствах клеточных мембран и в составе рибонуклеиновых кислот (РНК). «Мнема», по Л.С. Выготскому, раскрывается как т. н. натуральная мнемическая функция (буквально — способность запоминать).

В младшем школьном возрасте изменения в области памяти связаны с тем, что ребёнок, во-первых, начинает осознавать особую мнемическую задачу. Он

отделяет эту задачу от всякой другой. Эта задача в дошкольном возрасте либо вовсе не выделяется, либо выделяется с большим трудом. Во-вторых, в младшем школьном возрасте идёт интенсивное формирование приёмов запоминания. От наиболее примитивных приёмов (повторение, внимательное длительное рассмотрение материала) ребёнок переходит к группировке, осмыслению связей разных частей материала. К сожалению, в школе мало учат приёмам запоминания.

С помощью памяти происходит процесс усвоения системы учебно-научных понятий. Вспомним параллелограмм развития памяти по А.Н. Леонтьеву. Чем выше мы поднимаемся по лестнице развития, тем более опосредованными становятся психические процессы. Возникает произвольное и намеренное запоминание, ставится задача произвольного воспроизведения. Дети сами начинают использовать средства для запоминания. Так, развитие памяти стоит в прямой зависимости от развития интеллекта.

## 4. Воображение.

В младшем школьном возрасте воображение в своём развитии проходит две выраженных стадии, имеющие прямую детерминацию последовательно усложняющейся учебной деятельностью. На первой стадии — преобладает воссоздающее (репродуктивное) воображение. На второй стадии — превалирует продуктивное, активное воображение. В первом классе воображение опирается на конкретные предметы, но далее на первое место выступает слово, дающее простор фантазии.

7–8 лет — сензитивный период для усвоения моральных и нравственных норм (ребёнок психологически готов к пониманию смысла норм и правил и к их повседневному выполнению), что тоже обеспечивается воображением.

Активное, продуктивное воображение тесно взаимосвязано с творческим мышлением. В младшем школьном возрасте эта взаимосвязь и взаимозависимость формирования данных параметров воображения и мышления — наиболее очевидна.

## 5. Мышление.

Мышление в младшем школьном возрасте становится доминирующей высшей психической функцией. У младших школьников постепенно завершается имеющий начало в старшем дошкольном возрасте психическо-познавательный переход от доминирования наглядно-образного мышления к доминированию словесно-логического мышления.

К концу младшего школьного возраста проявляются индивидуальные различия в мышлении (выделяются такие мыслительные типы личностей, как теоретики, мыслители, художники).

В процессе обучения формируются научные понятия (развиваются основы теоретического мышления).

Существеннейшие изменения в младшем школьном возрасте происходят в мышлении как в наислож-

нейшем психическом познавательном процессе. Мышление приобретает — в ходе учебной деятельности и в процессе усвоения учебных понятий — абстрактный и обобщённый характер.

Выполнение маленькими школьниками интеллектуальных операций (по Жану Пиаже) или, применяя научный аналог, выполнение учащимися начальных классов школы мыслительных действий (по Петру Яковлевичу Гальперину) связано с определёнными познавательными трудностями. Вот несколько примеров достоверных наблюдений и фактов, описанных разными психологами.

*Пример «А».* Для ребёнка младшего школьного возраста всё ещё представляет большую трудность анализ звукового состава слова и анализ слов в предложении. Ребёнка спрашивают, сколько слов в предложении «Ваня и Петя пошли гулять», ребёнок отвечает: «Два» (Ваня и Петя). А.Р. Лурия и Л.С. Выготский отмечали, что речь выступает для ребёнка как стекло, через которое видно что-то, но самого стекла (слова) не видно. Указанные факты описаны С.Н. Карповой.

*Пример «Б».* Представления о количестве насыщены конкретным содержанием. Дети путают величину и количество. Когда младшему школьнику показывают 4 маленьких кружка и 2 больших и спрашивают, где больше, ребёнок указывает на два больших. Подобные факты описаны П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым и др.

*Пример «В».* Определение понятий. Ребёнка спрашивают, что такое плод. Для маленьких детей это то, что едят и что растёт. Для школьника — часть растения, содержащая семя. В начале обучения в школе младшие школьники мыслят «по-дошкольному» — ребёнок исходит из непосредственной практической значимости явления, не принимает во внимание генезис этого явления, а именно это является решающим для определения научных понятий. В школьном возрасте формируется новый тип мышления. Этот пример приведён по разработкам В.В. Давыдова.

У детей младшего школьного возраста активно развиваются все базовые мыслительные операции: синтез, сравнение, анализ, обобщение, абстракция. В процессе школьного обучения происходит не только усвоение отдельных знаний и умений, но и их обобщение и, вместе с тем, формирование интеллектуальных операций.

### **6. Речь.**

В младшем школьном возрасте отчётливо проявляется познавательная выраженность взаимосвязи мышления и речи.

У младших школьников интенсивно увеличивается словарный запас, достигая объёма до 7000 слов.

Младший школьник проявляет собственную активную позицию к изучению родного языка. При научении ребёнок легко овладевает звуковым анализом слов. Ребёнок прислушивается к звучанию слова.

Потребность в общении младших школьников определяет развитие речи. Контекстная речь — это явный показатель уровня развития ребёнка — младшего школьника.

В письменной речи младшие школьники точно различают правильность орфографическую (правильное написание слов), грамматическую (построение предложений, образование морфологических форм) и пунктуационную (расстановка знаков препинания).

### **VII. Эмоционально-волевая сфера**

В младшем школьном возрасте эмоциональные переживания приобретают всё более обобщённый характер.

Исходя из вышесказанного о развитии функции произвольности и контроля в учебной деятельности, ещё раз подчеркнём, в целом, то, что особую важность в младшем школьном возрасте имеет формирование произвольности как одного из необходимых условий эффективного овладения ребёнком учебной деятельностью.

Снова отметим, что не только интеллектуальные, но и личностные и эмоциональные проявления ребёнка младшего школьного возраста приобретают произвольный характер. В целом же произвольность предполагает умение принимать учебную задачу, сохранять её, планировать собственную деятельность, ставить перед собой социально приемлемые (желательные) цели деятельности, умение действовать по образцу, подчинять своё поведение правилам, контролировать его путём сопоставления с примером-образцом как с эталоном.

Наиболее типичными для детей младшего школьного возраста являются следующие трудности, связанные с реализацией произвольной регуляции деятельности: трудности принятия и сохранения задачи, необходимость контроля и побуждений к работе со стороны окружающих взрослых, неразвитость у ребёнка самостоятельности и целеустремлённости, несформированный в должной степени самоконтроль.

Таким образом, относительная свобода дошкольного детства сменяется в младшем школьном возрасте отношениями зависимости и подчинения новым правилам жизни. Семья начинает по-новому контролировать ребёнка в связи с необходимостью учиться в школе, выполнять домашние задания, строго организовывать режим дня. Ужесточение требований к ребёнку, даже в самой доброжелательной форме, возлагает на него ответственность за самого себя. Необходимое воздержание от ситуативных импульсивных желаний и обязательная самоорганизация создают изначально у ребенка некое чувство одиночества, некоторой отчуждённости себя от близких — ведь он сам должен нести ответственность за себя и организовывать свою новую, «учебную» жизнь. Например, находясь в группе продлённого дня, ребёнок зачастую вынужден сам контролировать себя в плане



своевременного, полного и качественного выполнения данных на уроках учительницей начальных классов заданий по изучаемым предметам.

В младшем школьном возрасте для детей начинается трудный период испытаний, с ними происходит некая социально-познавательная инициация. Дети приучаются к самостоятельности, что во многом вызвано тем, что за ними нет плотного контроля в группах продлённого дня (в которых после уроков в наше время остаётся значительное большинство детей) по сравнению с пристальным контролем в детском саду. Имеются изменения личности ребёнка, вызванные не только необходимостью ходить в школу, быть дисциплинированным (спокойно вести себя в классе, быть внимательным к ходу урока, к умственным операциям, которые надо совершать при исполнении заданий учительницы и др.), но и необходимостью выполнения домашних учебных заданий. Наряду с этим, дети уже полноценно начинают самостоятельно организовывать свою жизнедеятельность дома, в семье.

### ***VIII. Потребностно-мотивационная сфера***

Наряду со сказанным выше о потребностно-мотивационной сфере детей младшего школьного возраста (особенно в контексте развития их потребностей и мотивов в связи с новой ведущей деятельностью — учебной деятельностью), в связи с новым социальным статусом детей (статусом школьников), а также в связи с формирующимся новым социальным поведением детей, подчеркнём здесь следующее.

Отметим потребность в самоутверждении в разрезе развития личности младших школьников со стороны формирования социальных потребностей нового качества. В общем социально-психологическом

контексте формирования потребности в самоутверждении — в младшем школьном возрасте большое значение имеет авторитет взрослых. Особенно существенное значение тут имеет место, которое занимает ребенок в семье.

Вместе с этим, анализируя содержательный контекст развития потребностно-мотивационной сферы личности младших школьников, подчеркнём значимость формирования потребности в признании. Потребность в признании проявляется в стремлении ребёнка утвердиться в своих моральных и нравственных качествах: ребёнок рефлексивует, пытается проецировать свой поступок на будущие реакции других людей.

При этом ребёнок хочет, чтобы окружающие люди хвалили его за его успехи, признавали и ценили его хорошие поступки. Ребёнок испытывает психологически ненасыщаемую потребность обращаться ко взрослым за оценкой результатов своей деятельности и достижений. В этих случаях для ребёнка очень важна поддержка именно его родителей и, во вторую очередь, что тоже особенно важно — одобрение учительницы начальных классов.

Обусловленные в своём формировании продолжающимся интенсивным развитием самосознания и социальной мотивации, ценностные ориентации на имя собственное становятся нормой жизни. Важно, чтобы ребёнок — младший школьник принимал и другой тип обращения к нему — по фамилии. Это обеспечивает ребёнку чувство собственного достоинства, уверенность в себе.

Помимо этого, в течение младшего школьного возраста архиважной является и всё более и более актуализируется потребность ребёнка в общении со сверстниками.

Е.И. Николаева, Э.Б. Дунаевская

О психологических особенностях педагогов,  
работающих в обычных и коррекционных  
классах общеобразовательных школ



Работа посвящена анализу психологических особенностей педагогов, работающих в обычных и коррекционных классах общеобразовательных школ и в разной степени готовых к профессиональному развитию. Обследован 301 учитель обычных и коррекционных классов. На основе опросника готовности к профессиональному и личностному развитию педагогов (Вязникова Л.Ф., Золотых Л.К., 1989) учителя были разделены на тех, кто более готов к профессиональному развитию, и тех, кто к этому готов в меньшей мере. Затем группы были сравнены с помощью батареи психологических тестов. Показано, что существуют облигатные, необходимые и достаточные психологические факторы профессионального развития педагога, и вариативные, отсутствие которых не делает невозможным профессиональное развитие педагога.

Установка на инновации, декларируемая в новом стандарте образования, требует особого рассмотрения готовности учителя к профессиональному развитию. Однако условия жизни учителя не всегда соответствуют возможности быть эффективным в инновационном процессе, и тогда участие в инновациях может превратиться в «принуждение к инновациям». Так весьма часто происходит в провинциальных общеобразовательных школах, в которых открываются коррекционные классы (в связи с повсеместным закрытием коррекционных школ), в которых предлагается работать учителям, не имеющим специального образования. Поскольку эти школы расположены в маленьких городках или даже поселках, то в такие классы попадают дети с самыми разными диагнозами, что в еще большей мере затрудняет процесс работы.

Специфика ребенка, направленного в коррекционный класс, такова, что его обучение требует от обучающего множества специальных знаний, касающихся широкого спектра психологических проблем развития [4, 7, 9]. Стоит отметить, что ставки психологов в школах повсеместно сокращены, и поэтому педагогам часто негде проконсультироваться относительно тех или иных проблем.

Особенности социальной ситуации обучения в коррекционных классах, сложившиеся в условиях подавляющего большинства школьных учреждений, привели к тому, что причиной неуспеваемости детей стали не столько несформированность когнитивных компонентов учебной деятельности, сколько несформированность социальных мотивов учения [11]. Роль неудачников и со-

**Николаева Елена Ивановна** — доктор биологических наук, профессор кафедры психологии и психофизиологии ребенка Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Заместитель редактора журнала «Психология образования в поликультурном пространстве» (изд-во ЕГУ).

Автор более 260 научных работ.

Участник научных сообществ: Российское физиологическое общество; Американская академия наук; Академия педагогических и социальных наук; Российское психологическое общество; Европейская ассоциация психологии здоровья; Европейская ассоциация по психологии развития; Межрегиональная ассоциация когнитивных исследований.

**Дунаевская Эльвира Брониславовна** — кандидат психологических наук, заместитель директора Института непрерывного педагогического образования Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова (Абакан), доцент кафедры возрастной психологии и педагогики семьи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.



путствующий этой роли низкий социальный статус детей коррекционных классов в школьном коллективе породили специфическое защитное поведение, отличающееся интеллектуальной пассивностью и нежеланием принимать позицию школьника [8]. Многие из них живут в неблагополучных семьях, а потому не могут опираться на пример своих родителей при освоении новых знаний. В этих условиях ученики коррекционных классов могут изменить собственную мотивацию к учебе и тем самым улучшить ее качество, исключительно ориентируясь на стремление к профессиональному развитию учителя.

Кто-то из учителей соглашается работать в коррекционных классах, кто-то наотрез отказывается от этого. И тогда встает вопрос, каковы психологические особенности тех и других, прежде всего, в отношении к профессиональному развитию. Этот вопрос особенно актуален в провинциальных школах, в которых обучается подавляющее число таких детей, и в которых учитель не имеет возможности проконсультироваться по возникающим проблемам, как это может сделать учитель мегаполиса. Все это и определило цель данного исследования: сопоставить психологические особенности учителей коррекционных и обычных классов провинциальных общеобразовательных школ, в разной степени готовых к профессиональному развитию.

### Материалы и методы

Был обследован 301 человек — учителя общеобразовательных школ Республики Хакасия.

Контрольную группу составили учителя (150 человек), работающие в обычных классах общеобразовательных школ (124 женщины и 26 мужчин). Средний возраст испытуемых  $35,6 \pm 10,8$  лет.

Экспериментальная группа состояла из 151 учителя и воспитателя, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями в коррекционных классах общеобразовательных школ (98 женщин и 53 мужчины). Средний возраст этих учителей составил  $40,7 \pm 28,0$  лет. Различия между группами в возрасте статистически не значимы из-за существенного разброса в возрасте.

Большой разброс в возрасте обусловил отсутствие различий по этому параметру между учителями двух групп, хотя очевидна некоторая тенденция к тому, что в коррекционных классах работает больше учителей предпенсионного возраста, которым существенно труднее отказаться от данной работы, чем учителям других возрастных групп.

Оказалось, что высшее профессиональное образование (учитель общеобразовательной школы) среди учителей первой группы имело 123 человека (82%), 27 человек имели среднее профессиональное образование (12%). В коррекционных классах высшее образование имели 74 учителя (49,1%), среднее профессиональное (не обязательно педагогическое) — 77 человек (50,9%). Только 5 учителей коррекционных классов имели специальное психологическое образование (2 человек имеют специальность учитель-логопед, 2 — специальный психолог, 1 — олигофренопедагог), что составляет 3,3%. Остальные 146 педагогов, то есть 96,7%, не имеют специального коррекционного образования.

Исследование психологических факторов профессионального развития учителей обычных и коррекционных классов проводилось следующим образом.

Первоначально на основе опросника ограничений профессионального и личностного роста педагогов [2] учителя были разделены на тех, кто более готов к

Учителя классов	Факторы профессионального и личностного развития								Среднее значение по всем шкалам
	Способность управлять собой	Наличие осознанных целей	Четкие личные цели	Стремление к саморазвитию	Навыки решения проблем	Творческий подход	Умение влиять на окружающих	Рефлексия собственной профессиональной деятельности	
Обычных	28,0	29,8	29,5	27,7	27,5	23,9	22,8	25,8	26,9±4,2
Коррекционных	23,9*	22,0*	23,5*	23,3*	26,1	19,5*	19,6*	23,9*	23,9±1,8*

Примечание: \* — при  $p \leq 0,01$ , критерий Стьюдента

Табл. 1. Готовность к профессиональному и личностному развитию учителей коррекционных и обычных классов (баллы)



профессиональному развитию, и тех, кто к этому готов в меньшей мере (табл. 1).

В отличие от учителей обычных классов, учителя коррекционных классов по данной методике менее способны управлять собой, в меньшей степени могут формулировать осознанные цели, хуже осознают результаты своей профессиональной деятельности, менее стремятся к профессиональному саморазвитию, в меньшей мере влияют на окружающих и меньше используют творческий подход.

Дальнейшим шагом было разделение учителей на подгруппы более и менее готовых к профессиональному развитию. Поскольку среднее значение по всем шкалам выше учителей обычных классов, у них больше вариативность ответов, тогда как у учителей коррекционных классов разброс данных меньше, мы взяли моду значений учителей коррекционных классов — 23 балла — за точку деления учителей на подгруппы. Те, кто получил большее число баллов, были отнесены к подгруппе более готовых к профессиональному развитию, те, кто получил меньшее число баллов, — менее готовых к профессиональному развитию. Среди учителей обычных классов только 48 человек оказались в группе менее готовых к профессиональному развитию, тогда как 102 человека в большей мере были готовы к нему. Иная картина обнаружилась у учителей коррекционных классов: там 79 человек оказались менее готовы к профессиональному развитию, тогда как 72 были готовы к нему в большей мере.

Оказалось, что педагоги, в большей или меньшей мере готовые к профессиональному развитию, не различались по возрасту: у учителей обычных классов, более готовых к профессиональному развитию, возраст составил в среднем 35,4 года, для менее готовых к профессиональному развитию — 36,8 года. Для учителей коррекционных классов соответствующие значения — 38,3 и 41,5. В силу большого разброса в возрасте значимых различий выявлено не было. В каждой группе были люди до 30 лет и после 40.

Мы сравнили группы с помощью следующих методик:

- Опросник «Удовлетворенность работой» [6].
- Изучение мотивации профессиональной деятельности К. Замфира в модификации А. Реана [1].
- Тест смысловых ориентаций [5].
- Диагностика типологий психологической защиты [3].
- Методика диагностики тревожности Ч. Д. Спилберга и Ю.Л.Ханина [10].
- Определение копинг-стратегий [12].

Полученные результаты обрабатывались пакетом программы SPSS (версия 15.0).

### Результаты и их обсуждение

Оценка взаимосвязи факторов, влияющих на профессиональное развитие учителей разных групп, про-

водилась с помощью корреляционного и факторного анализов.

На рис. 1 представлены значимые корреляционные связи между изучаемыми параметрами для педагогов обычных классов, в большей мере готовых к профессиональному развитию. Из рисунка видно, что факторы личностного и профессионального развития обратным образом связаны с эмоциоцентрированным копингом и прямо — с проблемноцентрированным копингом. Более того, они прямо связаны с обоими показателями внутренней мотивации, измеренными в исследовании. Кроме этого, они прямо взаимосвязаны с механизмом психологической защиты компенсация и обратным образом — с подавлением. Представляет интерес и взаимодействие других показателей. Внутренняя мотивация этих педагогов положительно связана со смысловыми ориентациями и факторами, препятствующими профессиональному саморазвитию, и отрицательно связана с внешней положительной мотивацией.

Неудовлетворенность работой ведет у этих учителей к нарастанию личностной и реактивной тревожности. Личностная и реактивная тревожность, в свою очередь, связана с общей напряженностью защит. Проблемноцентрированный копинг связан с внешними мотивами повышения квалификации и механизмом психологической защиты «компенсация».

Согласованность показателей, собранных на основе самооценки, является свидетельством высокого уровня рефлексии у педагогов данной подгруппы.

Как видно из рис. 2, для педагогов обычных классов, в меньшей мере готовых к профессиональному развитию, наблюдается другой характер взаимосвязей факторов профессионального развития и остальных показателей. Этот параметр имеет лишь обратную связь с механизмом психологической защиты регрессией. Нет связей с параметрами копинга, хотя многие другие взаимосвязи сохранены.

Наконец, представляет значительный интерес структура связей у учителей коррекционных классов. На рис. 3 представлена структура связей параметров, полученных для педагогов коррекционных классов, в большей мере готовых к профессиональному развитию. Обращает на себя внимание повторение структуры взаимосвязей факторов профессионального и личностного развития с видами копинга и механизмами психологической защиты.

Это повторение структуры связей свидетельствует об их важности для профессионального развития педагога: оно тем выше, чем ниже значения эмоциоцентрированного копинга и выше — проблемноцентрированного.

Более того, чем меньше вытесняет педагог информации, тем более точно он представляет картину мира. И компенсация как вариант защиты, формирующейся в онтогенезе самой последней и являющейся когнитивно наиболее сложной, позволяет человеку изменять



свои мнимые или реальные недостатки через стремление к высоким достижениям (Леонтьев Д.А., 2001).

В остальном же структура взаимодействия других факторов отличается от того, что мы отметили у педагогов обычных классов.

Тревожность, и личностная, и реактивная, коррелирует с внешней положительной мотивацией (чем выше мотивация, тем ниже тревожность). Неудовлетворенность работой учителей этой группы прямо связана со смысложизненными ориентациями и внутренними мотивами повышения квалификации и обратным образом — с внутренней мотивацией.

Оказавшись в ситуации вынужденного обучения детей коррекционных классов, к которому они не готовы, и не будучи готовы отказаться, поскольку в большей мере зависят от внешнего поощрения, учителя не удовлетворены своей работой, но готовы к профессиональному развитию.

И, наконец, другая картина взаимосвязей обнаружена для учителей коррекционных классов, менее го-

товых к профессиональному развитию (рис. 4). У них, как и у учителей обычных классов, менее готовых к профессиональному развитию, факторы профессионального и личностного развития не имеют структуры взаимосвязи, выявленной у учителей, более готовых к профессиональному развитию.

Этот параметр обратным образом связан с выраженной у данной подгруппы учителей психологической защитой «подавление». Другая защита — «отрицание» — прямо связана с эмоциентрированным копингом. Проблемноцентрированный копинг не связан ни с одним другим параметром. Эти учителя не удовлетворены своей работой, и неудовлетворенность связана с внешней отрицательной мотивацией, которая имеет самое высокое значение у учителей данной подгруппы.

Внешняя положительная мотивация связана с общим показателем смысложизненных ориентаций. Малочисленность связей свидетельствует о том, что уровень рефлексии данной группы учителей суще-

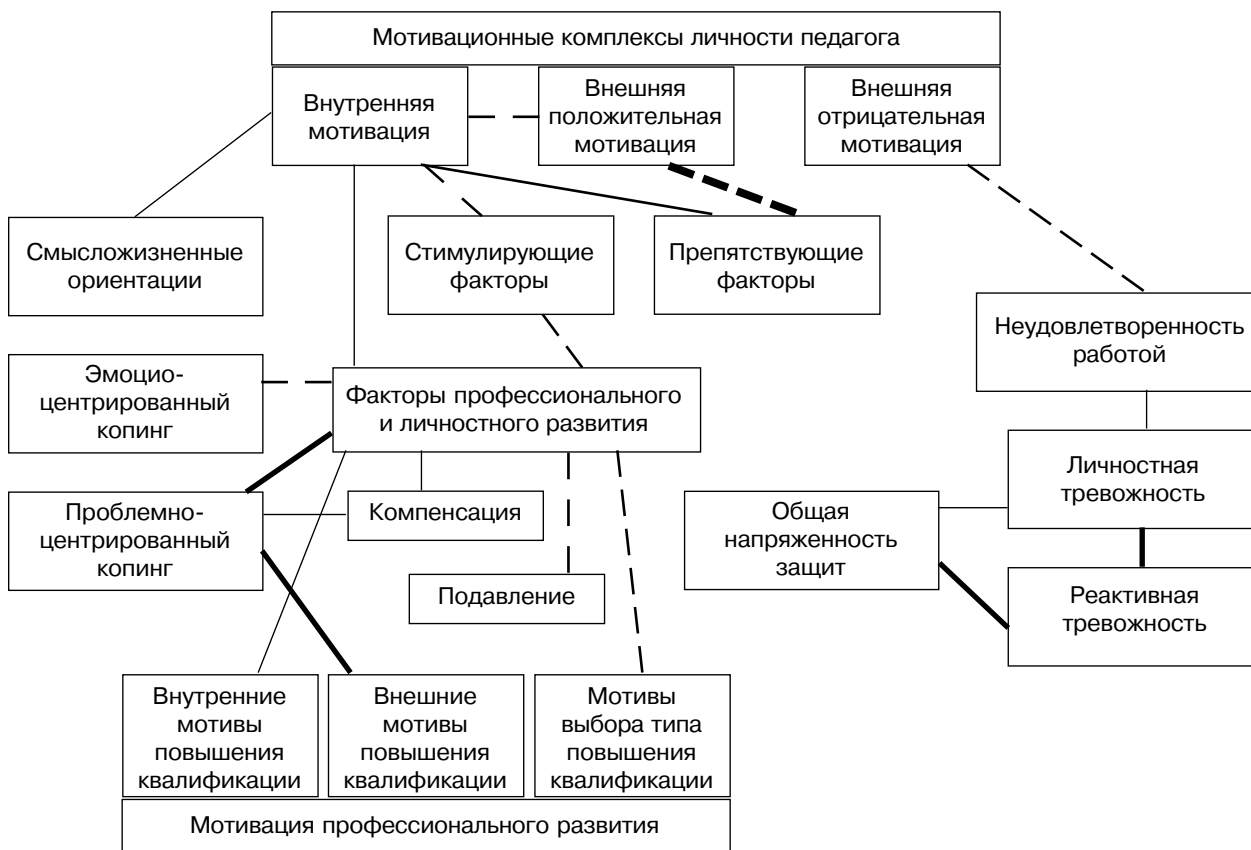


Рис. 1. Значимые корреляционные связи параметров для педагогов обычных классов, более готовых к профессиональному развитию

Здесь и далее:

- прямая достоверная связь при  $p < 0,05$
- обратная достоверная связь при  $p < 0,05$
- прямая достоверная связь при  $p < 0,01$
- обратная достоверная связь при  $p < 0,01$

ственно ниже, чем у учителей, более готовых к профессиональному развитию.

Таким образом, анализ корреляционных связей позволяет выделить особую структуру связи факторов профессионального развития с копингом и методами психологической защиты.

Следующим этапом был факторный анализ результатов. Для анализа мы использовали метод главных компонент и получили пятифакторное решение (табл. 2) с величиной критерия адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина, равной 0,822,  $\chi^2=2448,938$ , что позволило рассматривать данный вид анализа как возможный для данной выборки. Совокупный процент объясненной дисперсии составил 62,8% ( $p=0,000$ ).

Первый фактор (табл. 2.), объединяющий 29,1% дисперсии, с большим весом включает параметр «факторы профессионального и личностного развития» (0,961), механизм психологической защиты «подавление» с обратным знаком (-0,944), проблемноцентрированный копинг (0,888), внутреннюю мотивацию

(0,833) и вновь с отрицательным знаком — эмоциоцентрированный копинг (-0,744). Уже с несколькими меньшими отрицательными весами входят обе внешние мотивации и с положительным небольшим весом — механизм психологической защиты «компенсация». Поскольку все эти параметры характеризуют учителей, которые готовы к профессиональному развитию, мы назвали этот фактор «облигатным фактором профессионального развития».

Второй фактор (10,1% дисперсии) включает с отрицательным знаком показатель «стимулирующие саморазвитие факторы» (-0,706) и с положительным — «препятствующие саморазвитию факторы» (0,653). Этот фактор можно назвать фактором препятствий профессионального развития.

Третий фактор (8,5% дисперсии) с большим весом включает личностную (0,705) и реактивную тревожность (0,609). Он может быть назван фактором тревожности.

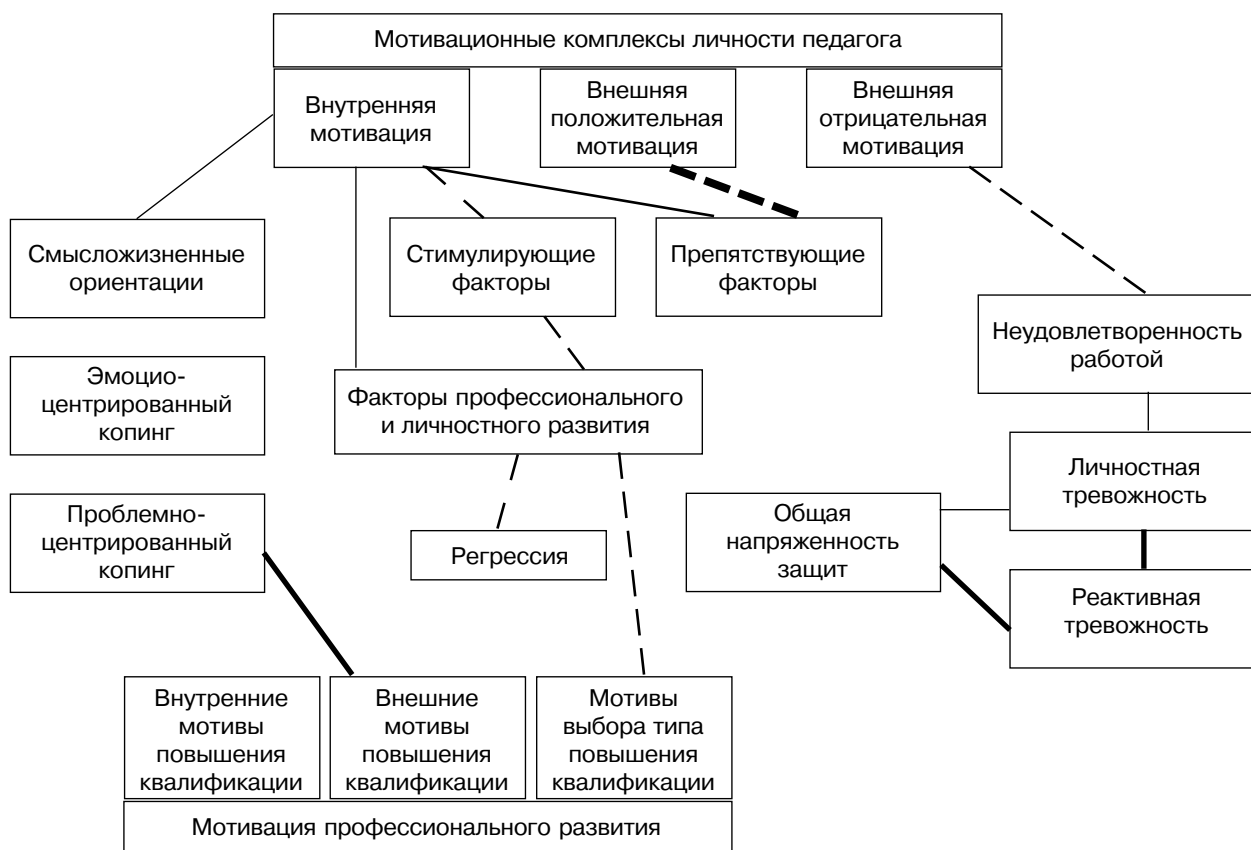


Рис. 2. Значимые корреляционные связи параметров для педагогов обычных классов, менее готовых к профессиональному развитию



Четвертый (8,1% дисперсии) с большим весом включает в себя общий показатель смысложизненных ориентаций (0,767).

Пятый (7,1% дисперсии) включает в себя механизм психологической защиты «подавление». Его можно назвать фактором нерешения проблем.

Наше исследование обнаружило существенное различие в выборках учителей обычных и коррекционных классов, работающих в одной и той же провинциальной школе. И те, и другие сталкиваются с инновационной деятельностью — работой в коррекционных классах. Однако эта деятельность в провинции в настоящее время сопряжена с отсутствием адекватной поддержки учителя, который должен обучать детей с проблемами развития при отсутствии требуемых знаний и службы психологического сопровождения ребенка. Одни учителя отказываются от такой работы, другие — соглашаются. В каждой группе учителей есть те, кто в большей мере готов к профессиональному развитию, и те, кто менее готов к нему.

Мы видим, что для тех учителей, кто в большей мере готов к профессиональному развитию, характерно особое сочетание психологических факторов, которые мы назвали облигатными, поскольку их наличие достаточно и необходимо для профессионального развития педагога. При этом есть и другие фак-

торы, способствующие профессиональному развитию, но их отсутствие не ведет к препятствию к профессиональному развитию.

**Выводы:**

1. Существуют облигатные, необходимые и достаточные, психологические факторы профессионального развития педагога и вариативные, отсутствие которых не приводит к невозможности профессионального развития педагога.

2. Облигатными психологическими факторами профессионального развития учителей являются превалирование внутренней мотивации над внешней в структуре мотивационного комплекса, отрицательная связь между внутренней и внешней положительной мотивацией, преобладание компенсации в структуре психологических защит и высокий уровень проблемноцентрированного копинга.

3. Готовность к профессиональному развитию у учителей обычных классов, наряду с наличием облигатных психологических факторов, включает низкий уровень внешней отрицательной мотивации в структуре мотивационного комплекса, преобладание в структуре психологических защит реактивного обра-

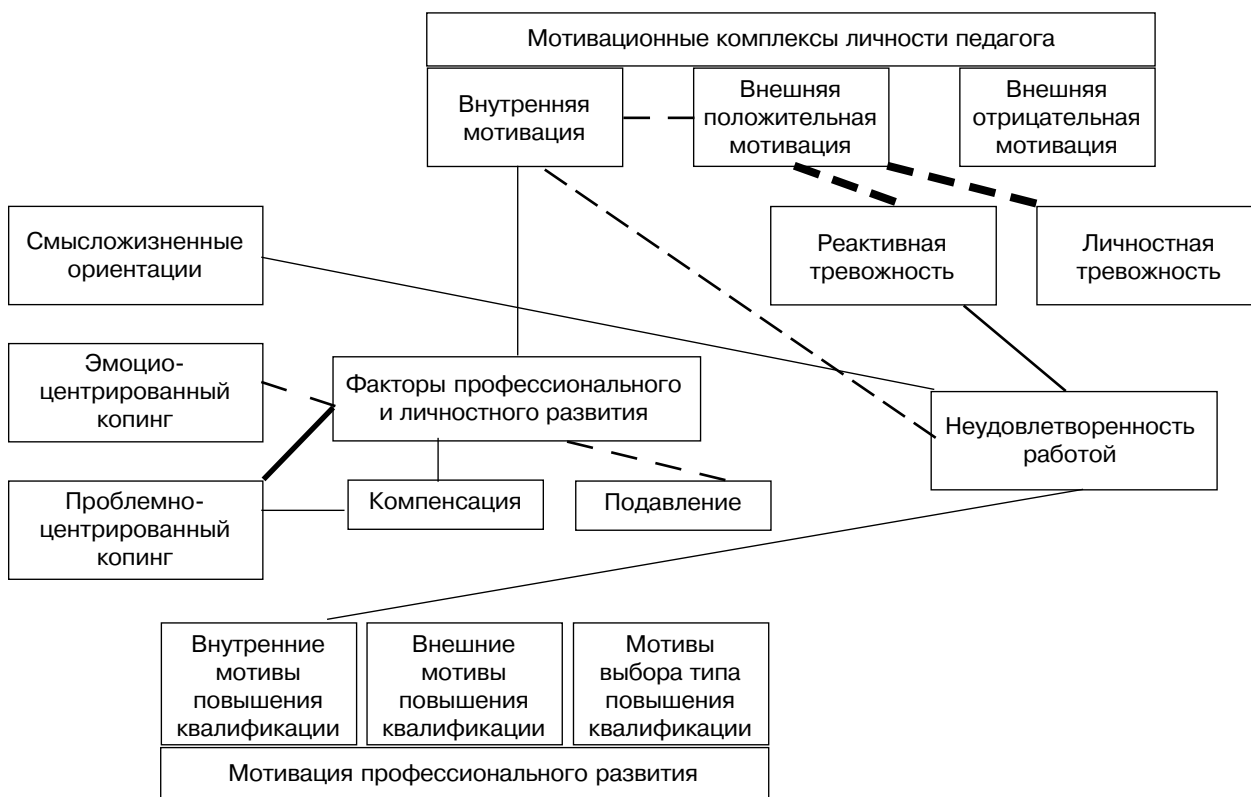


Рис. 3. Значимые корреляционные связи параметров для педагогов коррекционных классов, более готовых к профессиональному развитию

зования и замещения. Готовность к профессиональному развитию учителей коррекционных классов наряду с облигатными психологическими факторами включает связь неудовлетворенности работой с внутренней мотивацией и смысложизненными представлениями, независимость и чуткость как наивысшие инструментальные ценности.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учебник для вузов. — СПб: Питер, 2000.
2. Вязникова Л.Ф., Золотых Л.К. Психологическая диагностика в педагогическом управлении // Теория и практика педагогического управления в школе. — М.: Просвещение, 1989. — С. 123–129.
3. Диагностика типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубовой и др.) // Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. — М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.
4. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков: кн. для учителей. — М.: Просвещение, 1994.
5. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов: Метод. рук. — М.: Смысл, 1999.
6. Никифоров Г.С. (ред). Психология здоровья. — СПб: Питер, 2003.
7. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. — СПб: Речь, 2001.
8. Суворова С.Ф. Коррекционная школа — проблема детей или всего общества // Директор школы. — 2006. — №2. — С. 3–15.
9. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. — М.: МПА, 1995.
10. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч. Д. Спилберга. — Л.: ЛНИИФК, 1976.
11. Шилова Т. А. Психологические факторы неуспеваемости и отклонений в поведении учащихся // Педагогика. — 1996. — №3. — С. 25–30.
12. Lazarus R. S. Progress on a Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion // American Psychologist. — N.Y.: Guilford, 1991. — V. 46, №8. — P. 819–834.



Рис. 4. Значимые корреляционные связи параметров для педагогов коррекционных классов, менее готовых к профессиональному развитию

Параметры	Факторы				
	1	2	3	4	5
Факторы профессионального развития	,961	-,044	,073	,081	,084
Подавление	-,944	,035	-,102	-,046	-,100
Проблемноцентрированный копинг	,888	-,037	,086	,067	,150
ВМ	,833	-,058	,070	,024	,084
Эмоциоцентрированный копинг	-,744	,120	,061	,136	,041
Внешняя отрицательная мотивация	-,598	,261	,078	,401	-,015
Внешняя положительная мотивация	-,596	-,069	,137	-,132	,034
Компенсация	,468	,301	-,368	,273	-,245
Стимулирующие факторы	-,057	-,706	,178	,041	,058
Препятствующие саморазвитию	,402	,653	-,002	,010	-,104
Мотивы повышения квалификации	,139	-,481	,193	,043	-,357
Регрессия	,198	,413	,187	-,357	,034
Личностная тревожность	,074	-,058	,705	,220	,372
Реактивная тревожность	-,008	,308	,609	-,478	-,159
Замещение	,262	-,224	-,407	-,093	,091
Смысложизненные ориентации	,031	,144	,296	,767	-,197
Отрицание	-,229	,170	-,189	,096	,791

Табл. 2. Компонентная матрица

А.С. Толотов

# Агрессивное поведение подростков в социальных сетях



*Проблема девиации — одна из самых значительных социальных проблем современности. Тревожным симптомом является рост числа несовершеннолетних, характеризующихся асоциальными действиями, нарушением дисциплины и общественного порядка, драками, хулиганством, вандализмом и др. С развитием компьютерных технологий проблема девиации приобрела новые изменения. Сегодня — в XXI веке — мы, к большому сожалению, можем встретиться с агрессией, не покидая своего дома, а всего лишь выйдя в сеть Интернет. Проведенный нами анализ показал, что наиболее распространенный вид девиантного поведения в виртуальной реальности — агрессия. На сегодняшний день в сети Интернет существует множество блогов, форумов, социальных сетей, где практически любой пользователь может столкнуться с девиантным поведением подростков, носящим ярко выраженный агрессивный характер: будь то троллинг или видеоролик, в котором подростки применяют средства физического или (и) психологического насилия над кем-либо. В данной статье мы постараемся подробнее рассмотреть два этих феномена.*

Проблема агрессивного поведения подростков достаточно давно рассматривается в рамках психологии и педагогики, но сейчас появилась новая форма, которая нуждается в детальном изучении, а именно — агрессия подростков в сети Интернет, в частности, в социальных сетях. В быту термин «агрессия» имеет широкое распространение для обозначения насильственных захватнических действий.

«Агрессия (лат. *aggressio* — нападение) и агрессоры всегда оцениваются резко отрицательно, как выражение культа грубой силы. В основном, под агрессией понимается мотивированное деструктивное поведение, противоречащее нормам сосуществования людей, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт» [1].

В настоящее время существует множество типологий и форм проявления агрессии. Р. Бэрн и Д. Ричардсон выделяют следующие ее виды: враждебная, имеющая целью причинение жертве страданий, и инструментальная, когда нападение на других не имеет цели причинить вред [2, с. 63].

Додж (1987) предложил понятия реактивной и проактивной агрессии. Первая предполагает возмездие в ответ на осознаваемую угрозу, а вторая, как инструментальная, порождает поведе-

*Толотов Алексей Сергеевич — педагог-психолог МОУ СОШ №81 г. Ярославля, клинический психолог ГБУЗ ЯО «Областной перинатальный центр», практикующий гештальт-терапевт, член ярославского регионального сообщества практикующих психологов.*



ние, направленное на получение определенного позитивного результата. Х. Хекхаузен (1986) различал реактивную и спонтанную агрессию.

Данные исследователи подчеркивают ситуационную обусловленность агрессивного поведения. Соглашаясь с ними, не следует упускать из виду роль индивидуальных факторов и особенностей, которые формируют различия в проявлениях агрессии в одних и тех же условиях.

Крупнейшая в Рунете социальная сеть «ВКонтакте» создана в 2006 году. Ресурс изначально позиционировал себя в качестве социальной сети для студентов и выпускников российских вузов, позднее стал называть себя «современным, быстрым и эстетичным способом общения в сети». По данным на январь 2012 года, ежедневная аудитория этой социальной сети превышает 35 миллионов человек, что значительно больше, чем у ее главного конкурента в России — «Одноклассников».

Говоря об агрессии в социальных сетях, следует отметить, что она практически исключает физическое насилие и затрагивает лишь психологический аспект. В результате проведенного анализа мы можем назвать две наиболее распространенные формы агрессивного сетевого поведения: 1) троллинг; 2) выкладывание и распространение «агрессивных» видеороликов. Их мы и рассмотрим более подробно.

Троллинг (от англ. *trolling* — ловля на блесну) — размещение в Интернете (на форумах, в дискуссионных группах, в вики-проектах, ЖЖ, в социальных сетях и др.) провокационных сообщений с целью вызвать конфликты, взаимные оскорбления и т. п. Лицо, занимающееся троллингом, называют троллем. Целью троллинга является подстрекательское, саркастическое, провокационное или юмористическое содержание сообщений, чтобы склонить других пользователей к дискуссии. Иногда троллинг — это средство любыми средствами привлечь внимание к собственной персоне [3, с. 48–51]

Вот что пишет один из участников форума:

«Есть несколько основных поведенческих причин троллинга:

1) личная неприязнь к собеседнику на фоне неспособности аргументированно оспорить его мнение. Часто такие люди выхватывают из контекста отдельные фразы и предложения и выворачивают наизнанку ваше мнение. Цель — заставить вас вступить в бессмысленное препирательство по малозначимому поводу. Увести беседу от сути. Завести циклический спор;

2) срабатывает система опознавания «свой — чужой». Если вы попали в список «свой», вас практически всегда поддержат. Поддержат даже те, кто не понимает сути сказанного вами. Если же вы попали в список «чужой», вы обречены на грубое и необоснованное оспаривание вашего мнения. Такие люди часто сбиваются в стайки и атакуют скопом. Чаще всего они желают вашего ухода из сети (форума). Они хо-

тят остаться в своём кругу, в котором все согласны со всеми. Впоследствии и среди них происходит раскол на «своих» и «чужих». Здоровый, образованный и уверенный в себе человек в здравом уме и твёрдой памяти не будет пользоваться вышеописанными методами» [4].

В данном тексте хорошо прослеживается негативное отношение участника форума к «троллям».

При исследовании феномена троллинга нами было проведено анкетирование (количество анкет — 63) в обычной средней школе. В исследовании принимали участие учащиеся 9-х классов. По окончании исследования нами были получены следующие ответы на вопросы.

*Вопрос №1. Пол испытуемых.*

Ответы: мальчики — 30%, девочки — 70%.

*Вопрос №2. Средний возраст испытуемых.*

Ответ: 15 лет.

*Вопрос №3. Есть ли у Вас возможность выходить в Интернет?*

Ответы: «да» — 94%, «нет» — 6%.

*Вопрос №4. Пользуетесь ли Вы Интернетом?*

Ответы: «да» — 99%, «нет» — 1%.

*Вопрос №5. В каких социальных сетях Вы зарегистрированы? (вопрос допускал несколько вариантов ответа)*

Места распределились следующим образом: 1-е место — сайт «ВКонтакте», 2-е место — «Мой Мир@mail.ru», 3-е место — «Одноклассники», 4-е место — «Twitter», 5-е место — «YouTube», 6-е место — «Facebook».

Вывод: можно предположить, что на просторах российского Интернета наиболее популярны сайты «отечественного производства» — «ВКонтакте», «Мой Мир@mail.ru» и «Одноклассники».

*Вопрос №6. Как давно Вы состоите в социальных сетях?*

Ответы: «менее года» — 0%, «1 год» — 32%, «более 3-х лет» — 68%.

*Вопрос №7. Сколько у Вас страничек на сайте «ВКонтакте»?*

Ответы: «одна» — 72%, «две» — 17%, «три и более» — 11%, «у меня нет страничек «ВКонтакте» — 0%.

*Вопрос №8. Сколько часов в день Вы проводите в социальных сетях?*

Ответы: «менее 1 часа» — 5%, «1–3 часа» — 37%, «3–5 часов» — 44%, «5–7» — 9%, «7–9 часов» — 1%, «9–11 часов» — 5%, «более 11» — 4%.

*Вопрос №9. С каких устройств Вы выходите в социальные сети? (вопрос допускал несколько вариантов ответа)*

Места распределились следующим образом: 1-е место — «компьютер/ноутбук» (60 человек из 63), 2-е



место — «мобильный телефон» (47 человек), 3-е место — «планшет» (10 человек).

Вывод: подавляющее большинство людей предпочитают выходить в социальные сети с персонального компьютера или ноутбука, но также стоит отметить, что не каждый человек, имеющий компьютер, пользуется для выхода в сеть мобильным телефоном.

**Вопрос №10. Зарегистрированы ли Ваши реальные знакомые «ВКонтакте»?**

Ответы: «да, практически все» — 79%, «да, многие» — 21%, «да, кое-кто», «нет» и «затрудняюсь ответить» — 0%.

Вывод: окружение современных подростков — активные пользователи сетевых ресурсов общения.

**Вопрос №11. Сколько человек у Вас в друзьях на странице «ВКонтакте»?**

Ответы: от 40 до 975 человек (среднее количество колеблется от 180 до 200 человек).

**Вопрос №12. Есть ли у Вас друзья, перенесенные в приватный (черный) список?**

Ответы: «да» — 43%, «нет» — 50%, «затрудняюсь ответить» — 7%.

Вывод: некоторое количество подростков (43%) добавляют в черный список пользователей, с которыми сложились напряженные взаимоотношения.

**Вопрос №13. С каким количеством Ваших друзей из социальной сети Вы поддерживаете контакт в реальной жизни?**

Ответы: «со всеми» — 11%, «почти со всеми» — 70%, «кое с кем» — 19%, «почти ни с кем» и «ни с кем» — 0%.

**Вопрос №14. Какова основная цель использования социальных сетей, по Вашему мнению? (вопрос допускал только один вариант ответа).**

Ответы: «общение с реальными знакомыми» — 53%, «новые знакомства» — 24%, «поиск интересного контингента» — 4%, «общение по интересам» — 6%, «создание и продвижение своего образа» — 1%, «игра в он-лайн игры» — 6%, «способ «убить» время» — 6%, «другое» (было обозначены такие пункты, как: развлечение, чтение новостей, знакомство с новостями мира) — 1%.

**Вопрос №15. Просматриваете ли Вы в социальных сетях видеоролики?**

Ответы: «да» — 100%.

**Вопрос №16. Какие видеоролики Вы просматриваете?» (вопрос допускал несколько вариантов ответа)**

Места распределились следующим образом: 1-е место — музыкальные видеоклипы, 2-е место — видеофильмы, 3-е место — видеообзоры (шоу «+100500» и шоу «This is Хорошо», 4-е место — съемки из реальной жизни, 5-е место — видеоролики с фрагментами спортивных состязаний, 6-е место — видеоролики с фрагментами уличных драк, 7-е

место — трейлеры видеофильмов», 8-е место — комичные ролики с участием животных и людей.

Вывод: можно предположить, что испытуемые при работе с социальными сетями редко сталкиваются с «агрессивными» видеороликами, либо большая часть испытуемых пожелала дать социально одобряемый ответ.

**Вопрос №17. Попадались ли Вам в соцсетях видеоролики, содержащие агрессию (насилие)?**

Ответы: «да» — 51%, «нет» — 38%, «затрудняюсь ответить» — 12%.

**Вопрос №18. Встречали ли Вы такие ролики с участием знакомых?**

Ответы «да» — 67%, «нет» — 32%, «затрудняюсь ответить» — 1%.

**Вопрос №19. Имеются ли подобные ролики на Вашей странице?**

Ответы: «да» — 47%, «нет» — 32%, «затрудняюсь ответить» — 0%.

**Вопрос №20. Как относятся Ваши родители к социальным сетям? (вопрос допускал несколько вариантов ответа)**

Места распределились следующим образом: 1-е место — «нормально», 2-е место — «негативно», 3-е место — «хорошо», 4-е место — «родители сами пользуются соцсетями», 5-е место — «никак», 6-е место — «родители не знают, что это».

**Вопрос №21. Слышали ли Вы о случаях троллинга (троллинг — это публикация провокационных сообщений с целью вызова определенной реакции пользователей. Троллинг может выражаться в виде подшучивания, подтрунивания, «подкола» собеседника)?**

Ответы: «да» — 60%, «нет» — 39%, «затрудняюсь ответить» — 0%.

**Вопрос №22: Участвовали ли вы в троллинге сами?**

Ответы: «да» — 26%, «нет» — 63%, «затрудняюсь ответить» — 1%.

Следует отметить несколько интересных особенностей полученных результатов.

1. Современные подростки являются активными пользователями социальных сетей и проводят в них довольно много времени.

2. Наиболее популярная социальная сеть среди подростков — «ВКонтакте».

3. Половина пользователей, так или иначе, сталкивалась с агрессией в социальных сетях.

4. Испытуемые, указавшие в анкете, что имеют несколько страниц в соцсетях, чаще всего встречаются с агрессией, агрессивными видеороликами и троллингом, а также занимаются троллингом сами.

Полученный результат дает нам право предположить, что люди, имеющие несколько страниц в социальных сетях, и могут являться так называемыми «троллями».



Другая форма проявления агрессии, о которой мы говорили ранее, — выкладывание и распространение «агрессивных» видеороликов.

Мы предлагаем выделить следующие виды видеороликов по степени агрессивности:

- «нейтральные» видеоролики: сюда относятся видео, не содержащие явных сцен насилия (сцены из кинофильмов, ролики с участием животных, фрагменты телепередач, музыкальные видеоклипы, мультфильмы, КВНовские видеоролики и т. д.).
- ролики, содержащие социально допустимую агрессию (фрагменты спортивных соревнований, боевиков, «экшенов»),
- «агрессивные» видеоролики — чаще всего они бывают любительскими «самосъемками» (снятыми не на профессиональную аппаратуру, без участия актерского состава; участники данных роликов, чаще всего, реальные люди, по отношению к которым совершается насилие или которые совершают насилие). Данные ролики содержат различные виды насилия.

Нами был проанализированы два видеоролика, содержащих кадры физического насилия. Для удобства анализа результатов эксперимента предлагаем воспользоваться следующими данными.

**Ролик «Якутская разборка. Запинали толпой»**

Кол-во просмотров — 21246

Кол-во «одобрений» («лайков») — 26

Кол-во положительных комментариев — 2

Кол-во нейтральных комментариев — 12

Кол-во отрицательных комментариев — 27

Кол-во «добавлений» ролика на свою «страницу» — 1

Здесь можно выявить две закономерности.

- За небольшой промежуток времени (видео было добавлено в 1:37 18.03.2012, а обработано в 15:45 19.03.2012) ролик просмотрело большое количество людей.
- Данный ролик среди активных пользователей вызывал чувство неодобрения.

**Ролик «Школьная драка в Чебоксарах заставила вздрогнуть всех российских учителей»**

Кол-во просмотров — 33859

Кол-во «одобрений» («лайков») — 686

Кол-во положительных комментариев — 7

Кол-во нейтральных комментариев — 29

Кол-во отрицательных комментариев — 86

Количество добавлений можно определить условно как 200

Анализируя эти данные, можно сделать следующие выводы: за неделю существования ролика в сети Интернет было сделано большое количество просмотров и «одобрений». «Одобрения» можно объяснить тем, что у данного ролика очень броское название, это

создает своего рода рекламу; не менее важно стремление пользователей поделиться данным роликом и своими впечатлениями (в большинстве своем негативными).

В целом, исходя из данных показателей, можно сделать вывод, что этот ролик является социально неодобряемым, но в то же время пользуется большой популярностью. Продолжая с ним работать, мы воспользовались комментариями четырех пользователей, высказавших полярные мнения (из группы «А» — пользователей, выразивших крайнее одобрение главного героя — подростка, участвовавшего в драке с учителем. Назовем их «одобрявшие». И группы «Б» — «осудивших», то есть пользователей, негативно отзывавшихся о подростке и вступивших в дискуссию с пользователями из группы «А»).

**«Одобрившие» подростки:**

- первый подросток из города Сергиев Посад предпочел не указывать дату своего рождения, но по фотографии можно предположить, что ему от 14 до 16 лет. На его странице есть небольшое количество роликов «агрессивного» содержания и эротического плана. Ролик о школьной драке в Чебоксарах популярностью не пользуется: за 5 дней его существования на странице пользователя просмотров — 0;
- второй предпочел не указывать дату своего рождения, но по его фотографии можно предположить, что это молодой человек от 16 до 18 лет. Пользователь предпочел скрыть свои видеоролики.

**«Осудившие» подростки:**

- первый предпочел не показывать свою настоящую фотографию, вместо этого на месте его «аватарки» были выложены картинки с героями фильмов и мультфильмов (таких, как «Черепашки-мутанты ниндзя» и «Звездные войны»). У него тоже есть ролики агрессивного плана, в которых показано насилие; помимо этого, в видеозаписях найдено еще одно видео, в котором показан конфликт учеников с учителем (с применением насилия). Ролик был добавлен 25.02.2012 в 12:22 и за это время был просмотрен 10 раз; кол-во «одобрявших» пользователей — 1;
- второй пользователь — молодой человек 19 лет. У него есть 1 видеоролик с социально одобряемой агрессией (запись с боксерского поединка).

Таким образом, можно увидеть, что пользователи группы А и группы Б имеют на своих страницах ролики с разными степенями проявления агрессии. Данное явление нуждается в дополнительном анализе, так как возможно, что высказанное неодобрение агрессии является психологической защитой от собственного агрессивного поведения. В настоящий момент мы продолжаем исследовать этот феномен и, к сожалению, пока еще находимся на стадии сбора сведений о данном феномене и разработке программы, позволяющей провести коррекционные работы с подростками, которые склонны к подобному поведению.

Однако сейчас мы имеем некий положительный опыт в области просвещения родителей, педагогов и детей по данной тематике.

Сейчас мы имеем круг постоянных сложившихся вопросов, которые нам задают и на которые у нас есть четкие ответы и рекомендации. О них мы и хотим рассказать ниже.

*Вопрос №1. Как понять, что ко мне на форуме прицепился именно тролль, а не человек, который гораздо лучше меня разбирается в проблеме и просто шокирован моей глупостью?*

Действительно, порой очень сложно быстро определить, кто сейчас ведет с тобой диалог — здравомыслящий человек или типичный тролль. Однако у троллей есть ряд отличительных особенностей, которые выделяют их среди других посетителей форума. А именно:

- необоснованная агрессия к пользователям с применением ненормативной лексики с целью нанесения оскорбления человеку;
- стремление заставить вас вступить в бессмысленное препирательство по малозначимому поводу, с дальнейшим стремлением увести беседу от сути и переместив её в другое русло (политики, жизненных, взглядов, ценностей и идей) с целью нанесения вам максимального морального урона;
- провоцирование пользователей на агрессию (с применением ненормативной лексики) с целью так называемой «зачистки», а именно — дальнейшей жалобы администрации ресурса с последующим удалением пользователя;
- кратковременный «стаж» в профиле пользователя (как давно данный пользователь находится на форуме), так как обычно тролли долго не засиживаются на одном форуме, поскольку их быстро удаляет администрация, отвечающая за порядок на данном ресурсе;
- поскольку большинство троллей — лица подросткового возраста, в их сообщениях часто встречается большое количество орфографических ошибок.

*Вопрос №2. Что делать, если я подозреваю своего собеседника в троллинге?*

В первую очередь, не стоит паниковать. Вам нужно успокоиться и проанализировать сложившуюся ситуацию. Как это сделать? Нужно открыть профиль своего собеседника и взглянуть на его «стаж»: как давно данный пользователь был зарегистрирован на форуме, был ли он «забанен», получал ли он какие-либо предупреждения от администрации ресурса. Взгляните на переписку данного человека с другими пользователями. Если вы увидели, что данный пользователь ведет себя крайне агрессивно и с другими людьми, пытается вступить в бессмысленные споры, уводит от сути разговора, оскорбляет других пользователей, то, скорее всего, вы столкнулись с троллингом.

*Вопрос №3. Что делать, если я столкнулся с троллингом?*

Лучший способ — это, конечно, предотвратить общение с троллем и избирательно относиться к кругу своих собеседников. Однако если же вы все же столкнулись с троллингом, то, в первую очередь, постарайтесь не поддаваться на провокации, завершить беседу и больше не общаться с данным пользователем. Если это не помогает — напишите жалобу администрации сайта.

Кстати, некоторые уверенные и опытные пользователи при встрече с троллем сами начинают троллить агрессора, уводя беседу в удобное для них русло, провоцируя агрессора на ненормативную лексику с дальнейшей угрозой написать заявление в полицию по статьям «Клевета» и «Оскорбление чести и достоинства человека».

*Вопрос №4. Может ли тролль найти меня в реальной жизни и применить ко мне физическую силу?*

Теоретически любой опытный пользователь при наличии специальных программ может вычислить местоположение другого человека, однако не каждый тролль готов ехать с одного конца нашей страны в другой (к примеру, из Хабаровска в Калининград). Но все же не стоит рисковать. Если вы боитесь, что вас могут вычислить, то в таком случае лучше всего воспользоваться специальной программой, скрывающей ваш интернет-адрес. Данная программа называется «Аномайзер».

#### Пример из практики

Консультация учащегося 7-го класса, подвергшегося агрессии в социальной сети (работа с психотравмой проводилась в русле гештальт-терапии).

Цель: снятие тревоги, связанной с работой в социальных сетях.

Задачи:

- установление причины возникновения тревоги (сбор информации);
- проведение комплекса упражнений по работе с тревогой;
- проведение шеринга, сеанса обратной связи.

На первом этапе консультирования с пациентом был установлен контакт и доверительные отношения. Данный этап осложнялся сопротивлением, исходящим от консультируемого. Возможно, данное явление связано с тем, что клиент Д. впервые в своей жизни был на консультации у психолога.

В процессе беседы клиент поведал, что стал жертвой троллинга и неоднократно подвергался агрессивному нападению со стороны двух пользователей Интернета мужского пола, с которыми не был знаком ранее.

Данные пользователи писали клиенту текстовые сообщения, сопровождаемые нецензурными картинками, и отправляли их в личные сообщения и на стену. Также молодые люди оставляли нецензурные комментарии под фотоснимками клиента.



Поводом к началу конфликта, со слов клиента, послужил его комментарий в одной из групп в социальных сетях, где он посетовал, что поп-группа «Дискоотека Авария» распалась. В ответ на этот комментарий два пользователя стали непристойно выражаться в адрес клиента, сводя свои оскорбления к тому, что (цитата) «...данная группа давно непопулярна, и слушают её только «лузеры».

Молодые люди в течение длительного времени писали клиенту оскорбительные письма, на которые тот в начале реагировал, а потом игнорировал и удалял, в конце Д. с помощью друга заблокировал доступ к своей странице для данных пользователей.

На вопрос «а что мешало тебе раньше это сделать?» клиент ответил, что не обладал должными навыками для проведения такой операции, после недолгого молчания он также отметил, что ему хотелось отстоять свою позицию в споре.

На вопрос «а что для тебя значит отстоять свою позицию?» клиент поведал, что в своей жизни он не может отстоять свою позицию, все время занимает роль ведомого и в ситуации общения с двумя молодыми людьми в социальной сети для него было бы важным отстоять свою правоту.

Далее клиенту было предложено упражнение «горячий стул».

Клиенту была дана четкая инструкция: представить на пустом стуле, стоящем напротив, своего обидчика и высказать ему все от своего имени, далее пересест на стул и от лица обидчика высказаться.

В процессе выполнения упражнения у клиента наблюдались признаки сопротивления, вспышки агрессии, а также была замечена «фигура» (направление для дальнейшей работы, консультации) в русле детско-родительских отношений.

Сняв напряжение и выпустив свою агрессию наружу, клиент высказал запрос на тему «как правильно себя вести, в случае если твой оппонент проявляет агрессию (занимается троллингом)».

Путем совместной работы с психологом клиент вывел для себя несколько решений:

1. Ввести private-настройки для своей страницы.
2. Обращать внимание на содержимое страниц своих оппонентов (аватарку, стену, личную информацию, фотографии), дабы избежать общения с «троллями».
3. По возможности не вступать в дебаты с «троллями».
4. Если «тролль» является очень навязчивым, то внести его в «черный список» или же попросту заблокировать его, написав соответствующую жалобу администрации сайта.

Во время шеринга клиент отметил, что данная консультация была очень сложной для него, многие вещи требуют дальнейшего переосмысления, но правила общения в социальных сетях он для себя усвоит.

### Заключение

Мы надеемся, что, используя такие простые советы, рядовые пользователи уменьшат вероятность неприятной встречи с троллями. Однако мы еще раз хотели бы подчеркнуть, что данную проблему легче предупредить, чем «лечить».

### ЛИТЕРАТУРА

1. Avsim.su: Агрессия в социальных сетях [Электронный ресурс]. — 2010. — Режим доступа: <http://www.avsim.su/forum/blog/84/entry-122-agressiva-v-socialnih-setvah/>.
2. Бэрн Р., Ричардсон Д. Агрессия. — СПб: Питер, 2001.
3. Внебрачных Р.А. Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. — 2012. — №1. — С. 48–51.
4. Сукисян С.Г. Агрессия: природа человеческой агрессивности. — СПб, 2006.

Е.Е. Шантырь

## Вопросы образования и интерпретации профессий в сфере психологических услуг



Статья может быть интересна широкому кругу специалистов в сфере психологических услуг: студентам, преподавателям, практическим психологам и госслужащим системы образования. В работе сделан краткий исторический обзор основных направлений практической психологии и, на основании этого, показана сложившаяся в настоящее время ситуация в данной области. В статье представлен аналитический обзор существующих профессий в сфере психологических услуг в России и на Украине, в том числе и с учетом Классификаторов профессий этих стран, и показаны также некоторые законодательные противоречия с точки зрения существующих проблем.

Одними из наиболее актуальных проблем практической психологии на текущий момент являются вопросы подготовки специалистов и некая ориентация практической психологии на психотерапевтическую (лечебную) деятельность и медицинские термины.

Первая проблема заключается в том, что специалисты в сфере психологических услуг получают образование как в высших учебных заведениях, так и в учебных центрах различных школ и направлений, что порождает многообразие названий профессий в этой области, при этом сроки обучения принципиально разные. Мы предлагаем готовить специалистов многочисленных психологических школ и направлений, а также проводить психологическую специализацию для работы в различных сферах человеческой деятельности только на базе высшего образования по психологии.

Вторая проблема практической психологии — это медицинская терминология, применяемая не всегда адекватно. А также — отсутствие четкого теоретического разграничения между тем, как интерпретируется алгоритм профессиональной деятельности в рамках врачебных специальностей (связанных с проблемами психики человека) и гуманитарных (связанных, собственно, с практической психологией). В статье дано теоретическое обоснование принципиальных различий деятельности специалистов практической психологии и врачебных специальностей в этой области, а также показана работа практического психолога как профессии чисто гуманитарной.

В настоящее время психология как отрасль человеческих знаний включает в себя около 1000 различных школ и подходов, которые, в свою очередь, предлагают консультирование [7] как психологическую услугу, и, как минимум, 450 так называемых методов

**Шантырь Евгений Евгеньевич** — кандидат медицинских наук, доцент кафедры практической психологии Межрегиональной академии управления персоналом (МАУП), Днепропетровский институт. С 1995 года — доцент кафедры общей гигиены Днепропетровской медицинской академии, окончил курсы повышения квалификации в Киевской медицинской академии последипломного образования, специализация: медицинская практическая психология, работал директором областного коммунального предприятия «Днепропетровский центр социально-психологической помощи».



психотерапии в области практической психологии [6, 8]. Так сложилось исторически, что термин «психотерапия» был позаимствован из медицины, так как психология выросла в самостоятельную науку из философского и, во многом, из медицинского мировоззрения [1, 5]. Вместе с тем, психология не является отраслью медицины и никакого отношения к терапии (лечению) не имеет.

Анализ литературных источников и ресурсов Интернета свидетельствует, что всё многообразие психологических (психотерапевтических) методов в практической психологии объединяется — в тех или иных близких по значению терминах — в три основных методологических направления:

- психодинамическое (психоаналитическое, глубинное);
- когнитивно-поведенческое (бихевиоральное, бихевиористское);
- гуманистическое, гуманитарное (феноменологическое, экзистенциально-гуманистическое).

В данной статье нет, безусловно, необходимости подробно останавливаться на всех методологических направлениях практической психологии. Они достаточно широко описаны на сайтах Интернета и в доступных нам литературных источниках. Если охарактеризовать их кратко по смысловой составляющей, то теоретическое содержание их можно выразить следующим образом.

1. Психодинамическое направление практической психологии с помощью психоанализа ищет «поломку» или «ошибку» в подсознании человека, чтобы в дальнейшем на уровне сознания исправить её.

2. Когнитивно-поведенческий подход стремится сделать поведение человека адекватным, адаптивным, а его убеждения и установки рациональными в отношении себя и окружающего мира.

3. Гуманистическое (феноменологическое) направление в практической психологии занимается развитием в человеке своего «Я», поиском некоего «феномена», который есть в каждом человеке и благодаря которому человек свободен и в полной мере может реализовывать свой жизненный потенциал.

При этом следует отметить, что целый ряд методов и школ, например, нейролингвистическое программирование, кататимно-имагинативную психологию, бодинамику, дианализ, психо-эмоциональный акупрессурный метод, системно-векторную психологию и многие другие, можно одновременно отнести к разным направлениям практической психологии, так как, если внимательно присмотреться, то во многих подходах можно увидеть присутствие в той или иной степени и приёмов психоанализа, и коррекции поведения, и, конечно же, гуманистических аспектов повышения уровня самооценки и развития личностных качеств собственного «Я».

В доступной нам литературе и ресурсах Интернета отсутствуют статистические данные о сравнитель-

ной эффективности различных методов и подходов, не говоря уже о целых направлениях практической психологии. Ни одно из направлений и ни один вид психологических услуг не имеет глобальных или решающих преимуществ в работе с клиентами.

Все виды услуг, применяемых в практической психологии, дают, судя по их распространенности, примерно одинаковые результаты: различия, конечно, между ними существуют, но они минимальны и требуют, безусловно, тщательного изучения, которое весьма затруднено в условиях неоднозначности терминов и отсутствия приемлемой валидности получаемых результатов.

Необходимо также отметить, что большинство психологов не являются абсолютными приверженцами какого-то одного метода или даже целого направления. Скорее, их подход — эклектический, вобравший в себя элементы из многих методов, которые они считают наиболее подходящими с учетом особенностей личности клиента и его конкретных проблем. Вместе с тем, теоретическая ориентация представителей эклектического подхода в любом случае склоняется к тому или иному методу или школе, например, скорее к психоанализу, чем к бихевиоризму. При этом они чувствуют себя вправе отбросить представления, которые сочтут не слишком полезными, и заимствуют определенную методику у других школ и направлений. В настоящее время многие авторы обращают внимание на тот факт, что очень часто никакой отдельно взятый подход или метод, как в условиях индивидуальных, так и в условиях групповых психологических услуг, не приносит желаемого результата даже при решении однотипных проблем. Очевидно, поэтому интегративная психология и призывает всех специалистов использовать в своей работе весь арсенал известных методов и подходов [2].

Сложившаяся ситуация порождает в сфере профессиональных психологических услуг множество специалистов с самыми разными названиями своих профессий. Остановимся вкратце на перечне названий профессиональной принадлежности к практической психологии, которые наиболее часто встречаются в академических, научно-популярных и рекламных материалах. Прежде всего, это названия общего характера, такие как консультант или эксперт по решению проблем семейно-брачных отношений, финансового благополучия, восстановлению отношений между людьми, развитию тех или иных личностных качеств и т. д.

Далее встречаются специальности, берущие своё название от того или иного практического подхода: коуч, дианалитик, символдраматист, расстановщик, биоэнергетик, системно-векторный психоаналитик и многие другие. Самую большую группу, пожалуй, составляют специальности, в названиях которых используются медицинские термины «терапевт» и «психотерапевт». Наиболее широко распространенные из них — гештальт-терапевт, гештальт-психотерапевт, сис-

темный семейный терапевт, кататимно-имагинативный терапевт, клиент-центрированный терапевт, бо-динамический терапевт, арт-терапевт, песочный юн-гианский терапевт, позитивный психотерапевт, телесно-ориентированный психотерапевт, рационально-эмотивный психотерапевт, психотерапевт Эриксоновского гипноза, нейролингвистический психотерапевт и множество других названий специальностей, где термины «терапевт» и «психотерапевт» вообще используются как синонимы. Особенно часто это можно наблюдать в гештальт-психологии. И, наконец, название самой профессии «психолог» также характеризуется большим разнообразием информационных и рекламных обозначений.

Довольно часто встречаются такие названия, как практический психолог, психолог-прикладник, практикующий психолог, психолог-психотерапевт, психолог-диагност, врач-психолог, медицинский психолог, клинический психолог, психолог-педагог, психолог-консультант, социальный психолог, семейный психолог, детский психолог, спортивный психолог и т. д.

Возникает уместный вопрос, на наш взгляд, а какие же названия специальностей, связанные с практической психологией, нашли своё законодательное подтверждение в классификаторах профессий России и Украины?

Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов ОК 016-94 предусматривает в области медицины профессии врача-психиатра (участковый, детский, нарколог и подростковый), коды ОКП (общероссийский классификатор профессий), соответственно, 20465, 20466, 20467, 20468. При этом следует отметить, что вне классификатора профессий в России существует также и профессия врача-психотерапевта как специальности, получаемой на основе уже существующей профессии врача-психиатра. По существующему в настоящий момент законодательству, в Российской Федерации называть себя психотерапевтом может только врач-психиатр, получивший специализацию по психотерапии в медицинском образовательном учреждении (медицинском университете или академии) и имеющий сертификат врача-психотерапевта. К медицинскому направлению относится также медицинский (клинический) психолог, код ОКП 24041. Такое образование в России можно получить в гуманитарных вузах, и совсем недавно в медицинских вузах открылись факультеты клинической психологии. Медицинский психолог не является врачом и не может выписывать лекарственные средства и ставить диагнозы. Главное его отличие от психолога в том, что он может работать в медицинских учреждениях. Вне медицинского направления официальный статус имеют две профессии: психолог, код ОКП 25883, и педагог-психолог, код ОКП 25484.

В классификаторе профессий Украины ДК-003:2010 среди медицинских профессий под общим кодом КП (классификатор профессий) 2221.2 имеют

официальный статус такие профессии: врач-психиатр, врач-психолог, врач-психотерапевт и врач-психофизиолог. Вне медицины под кодом КП 2445.2 указаны две профессии: психолог и практический психолог. Примечательно, что практический психолог имеет право работать и в медицинских учреждениях (Приказ Министерства охраны здоровья Украины от 19.06.2008 №10.03.67/971 «О внесении изменений к Приказу МЗ от 23.02.2000 №33 и согласно постановлению Кабинета Министров Украины от 14.06.2000 г. №963»).

При сравнении в классификаторах перечня профессий, связанных с практической психологией, мы можем отметить, что совпадает только два названия: врач-психиатр и психолог.

В украинском классификаторе профессий в области медицины указаны четыре профессии, связанные с психологией. И если специальность врача-психиатра достаточно обусловлена и законодательно регламентирована, то профессии врача-психофизиолога и врача-психолога, как свидетельствуют законодательно утвержденные на Украине должностные инструкции, имеют одни и те же полномочия, чисто психологические, без права на диагностику заболеваний и медикаментозное лечение [4]. Если к этому добавить ещё и не медицинскую профессию практического психолога, который также имеет право работать в медицинских учреждениях, то ситуация в сфере психологических услуг на Украине выглядит совсем труднообъяснимой.

Анализируя вышесказанное, со всей очевидностью можно утверждать, что на сегодняшний день существует огромное количество специальностей психологической направленности, многие из них включают в своё название чисто медицинские термины: терапия, терапевт, врач. При этом названия законодательно утвержденных специальностей в сфере психологических услуг в классификаторах профессий России и Украины, как показано выше, существенно разнятся между собой.

Отсутствие единых научных представлений и, конечно же, законодательных актов как об интерпретации самой практической психологии, так и о её предназначении отдельно для общества и конкретно для медицины и приводит, особенно на Украине, к различным образовательным, юридическим и методологическим курьезам в виде специальностей и должностей «врача-психолога» и «практического психолога» в медицинском учреждении. Более того, в должностной инструкции врача-психолога [4] в пункте 2.3 указано, что врач-психолог «Оказывает психологическую помощь лицам разного возраста, неспособным справиться с неблагоприятными условиями, которые сложились в их жизни». Другими словами, если, например, человек не может найти работу или у него проблемы с коммунальными службами, то он должен обращаться к врачу!? Такой подход, конечно, не соответствует основам медицины как отрасли человеческих знаний о диагностике, лечении и профилактике



болезней человека и не способствует, а точнее, препятствует развитию и становлению практической психологии и формированию в обществе правильного отношения к специальности психолога. Таким образом, необходимо четкое обоснование теоретических основ отличительных и общих аспектов практической психологии в обществе и медицине.

Прежде всего, нужно согласиться с очевидным фактом, что психология не является частью медицины, а медицина не включает в себя психологию. Врач всегда имеет дело с болезнью человека (диагностика, лечение, профилактика), другими словами, нет болезни — нет и профессии врача. Психолог же работает с человеком как с личностью. В этом принципиальная разница. У врача больной человек далеко не всегда является личностью (по причине различных болезненных состояний), психолог же работает и может работать (в соответствии со спецификой своей специальности) только с человеком как Личностью, то есть с объектом социальной среды [3]. Что же понимать под Личностью в практической психологии?

Личность — это человек как носитель творческого сознания.

Предлагаемое определение перекликается с определением понятия личности у К.К. Платонова: личность — человек как носитель сознания [10, с. 56–57]. Мы лишь подчеркиваем, что сознание у личности творческое. Что это означает? Какой смысл содержит в себе словосочетание «творческое сознание» в практической психологии? Этот смысл заключается в наличии у человека факта возможности «выбора». Процесс творчества, в практическом формате, это и есть процесс «выбора»: выбора мысли, слова, штриха, цвета, движения, действия в целом и т. д. Наличие факта «выбора» у человека существует далеко не всегда. У новорожденных, у больных людей с выраженными признаками психических заболеваний, в определенных аффективных состояниях, при сильном алкогольном опьянении и в других случаях, когда в сознании человека отсутствует психический процесс, который в психологии называют чувством «Я» [12]. Отсутствие или потеря по той или иной причине психического процесса чувства «Я», то есть осознанной идентификации себя с внешним миром, обязательно приводит к потере факта возможности осознанного «выбора». Чувство «Я» появляется у человека в детстве на определенном этапе развития его сознания. Этот момент, как правило, все хорошо помнят, так как вместе с ним в сознании появляется и такой психический процесс, как память. До начала функционирования психического процесса чувства «Я» человек (ребёнок) не помнит себя, своих действий, желаний, слёз, радости и т. д. В момент рождения, появления этого чувства, чувства это «Я» — человек и становится Личностью, так как приобретает возможность выбирать свою реализацию в окружающем мире, то есть заниматься творчеством в самом широком смысле этого слова. Сознание человека становится творческим. Для практической пси-

хологии именно это качество, качество выбора, творчества является обязательным условием для решения проблем конкретного человека. Без такого качества работа психолога и работа с психологом не представляется возможной. Другими словами, если есть возможность выбора, есть и Личность с точки зрения практической психологии. Какой этот выбор, такая и Личность, а сам процесс выбора в любом случае является фактом развития человека как Личности.

Таким образом, в практической психологии понятие «личность» имеет свою конкретную смысловую нагрузку. Для практического психолога Личность — это всегда человек с творческим сознанием, то есть с таким сознанием, которое наделено возможностью через чувство «Я» делать осознанный выбор тех или иных действий для реализации себя в конкретной жизненной ситуации. Решение любой проблемы всегда связано с осознанным выбором нового мировоззрения и приобретением новых личностных качеств. Делая этот выбор, человек приобретает психологическую категорию Личности, и задача практического психолога сделать этот выбор наиболее рациональным.

Предметом деятельности врача всегда остаётся болезнь, даже если он общается с большим человеком как личностью, что, безусловно, способствует развитию определенных личностных качеств больного человека. Предметом же деятельности психолога всегда являются психические процессы, их гармонизация и развитие, что, в конечном счете, и приводит к формированию принципиально новой Личности человека, способной решать свои проблемы — в том числе, и связанные со здоровьем.

В соответствии с интегративной психологией [2], психические процессы, как движение особого вида энергии, о которой нам пока мало, что известно, могут только эволюционировать, совершенствоваться. И проблемы человека как раз и служат движущей силой этого процесса. Решая их, человек приобретает новые, более совершенные качества психических процессов, а следовательно, растёт как личность. Не занимаясь, соответственно, своим развитием, человек усугубляет свои проблемы. Таким образом, медицинские термины «терапия», «терапевт», предусматривающие лечение болезни, здесь просто неуместны. Мы же не будем говорить человеку, который пришёл, например, на тренинг ораторского мастерства, что у него больная речь, и мы этот психический процесс будем лечить!? Как — и главное, чем — можно лечить интеллектуальные, эмоциональные и другие психические процессы? Они всегда здоровы, как энергия ветра! Просто находятся на определенном уровне развития и функционального состояния. Психические процессы можно и обязательно нужно совершенствовать, гармонизировать и развивать по пути естественного эволюционирования. Это и есть сфера деятельности практического психолога как специалиста, который реализует психологию как науку — в социу-



ме и в медицине. И для этого в его арсенале имеется весь набор методов и подходов современной практической психологии.

Следовательно, гештальт-терапию, например, было бы правильно называть практической гештальт-психологией, подчеркивая тем самым, что гештальт-психология имеет свои теоретические разработки, реализация которых осуществляется в рамках практической гештальт-психологии. И такой подход целесообразен, на наш взгляд, в отношении всех существующих психологических направлений.

В продолжение сказанного важно подчеркнуть, что профессию психолога можно получить только на базе высшего учебного заведения гуманитарного направления. И только на базе этого высшего образования по психологии должна быть возможна дальнейшая специализация психолога в отношении тех или иных школ и подходов. В том числе, и в области медицины. При этом следует отметить, что в настоящее время существует подготовка медицинских психологов и на базе высших медицинских учебных заведений России. Хотя, на наш взгляд, целесообразно было бы проводить там лишь специализацию психолога для работы в системе здравоохранения. Ведь основы психологии одни и те же, вне зависимости от отрасли и сферы их практической реализации, отличия заключаются лишь в конкретных условиях их применения. Зачем же в рамках медицинских вузов создавать гуманитарный вуз, в данном случае психологический? Это, безусловно, непростой вопрос, который требует дальнейшего изучения и законодательного урегулирования. Особенно на Украине в отношении врачей-психологов. Но главная проблема системы образования в области психологии заключается всё-таки в том, что на сегодняшний день существует другая труднообъяснимая действительность.

Во многих учебных заведениях России и Украины (не будем их называть, так как они достаточно широко представлены в рекламных материалах, особенно в Интернете) в течение 3-4 месяцев, максимум за год можно получить сертификат определенной психологической направленности с названием профессии, обозначение которой включает в себя чисто медицинские специальности «терапевт» или «психотерапевт». Например, «гештальт-терапевт», «позитивный психотерапевт» и т. д. При этом при поступлении в подобные учебные заведения вовсе не требуется высшее психологическое образование. А ведь чтобы получить специальность терапевта или психотерапевта — в высших медицинских учебных заведениях необходимо учиться 6 лет, а потом ещё пройти специализацию на эти профессии в течение 2 лет. Такое положение дел, конечно же, не способствует росту авторитета профессии психолога, да и правильному отношению общества к практической психологии. Особенно это касается понятия «психотерапия». В этом направлении созданы целые ассоциации психотерапевтов, специалистов, не имеющих никакого медицинского образования.

Известно, что психотерапевтом в медицине можно стать — как в России, так и на Украине — только на базе специальности врача-психиатра, после прохождения соответствующей специализации. В психологии же это звание можно легко получить после тех или иных краткосрочных курсов.

О возможности работать психотерапевтом в сфере психологических услуг свидетельствует и содержание Декларации по психотерапии, принятой Европейской ассоциацией психотерапии 21 октября 1990 года в Страсбурге. Согласно этой декларации:

- 1) психотерапия является особой дисциплиной из области гуманитарных наук, занятие которой представляет собой свободную и независимую профессию;
- 2) психотерапевтическое образование требует высокого уровня теоретической и клинической подготовки;
- 3) гарантированным является разнообразие психотерапевтических методов;
- 4) образование в области одного из психотерапевтических методов должно осуществляться интегрально; оно включает теорию, личный терапевтический опыт и практику под руководством супервизора, одновременно приобретаются широкие представления о других методах;
- 5) доступ к такому образованию возможен при условии широкой предварительной подготовки, в частности, в области гуманитарных и общественных наук.

Мы позволим себе поставить под сомнение некоторые положения этого документа: психотерапия является особой дисциплиной из области гуманитарных наук, занятие которой представляет собой свободную и независимую профессию (пункт 1). На каком основании психотерапию, чисто медицинскую дисциплину, отнесли к гуманитарным наукам? Что, специалисту в области гуманитарных и общественных наук (пункт 5) можно заниматься лечением и иметь терапевтический опыт (пункт 4)? Но кто будет спорить с той простой истиной, которая признана и у нас и за рубежом, что человек без медицинского образования не имеет права заниматься любым видом лечебной деятельности? Так причём же тогда в чисто гуманитарной профессии термин «терапия»?

На наш взгляд, исторически произвольно произошла подмена понятий. К тому же психотерапевт, с точки зрения привлечения клиентов, всем знакомый и авторитетный термин. На самом деле в психологии психотерапевт не что иное, как практический психолог, применяющий в своей работе методы развития психических процессов, которые представляют собой движение особого вида энергии. Эта энергия не может быть большой, её движение может быть не совершенным для данного индивидуума или даже искаженным по отношению к тем функциям, которые эта энергия (психические процессы) должны выполнять в сознании человека. Именно при таком искаженном



течении психических процессов и возникают неврозы и психические заболевания человека. И надо сказать, что невропатолог и, особенно, врач-психиатр с помощью медикаментозного влияния, электрошока или даже хирургического влияния занимается устранением или хотя бы уменьшением последствий влияния на организм искаженного движения энергии психических процессов. Но сама энергия остается естественной, здоровой, как ветер, который всегда нам нужен, полезен, но при этом может причинять нам и вред в определенных ситуациях. Поэтому речь идет не о том, чтоб лечить эту энергию, а о том, чтоб правильно относиться к ней и развивать в соответствии с законами мироздания, познание которых в области «энергичности» сознания человека только начинается [11, 13].

В отличие от психиатра, психотерапевт в медицине занимается не психическими заболеваниями, а диагностикой, лечением и профилактикой психосоматики и патологических эмоциональных состояний, которые не позволяют человеку адекватно относиться к себе и окружающему миру. При этом данные психологические состояния (фобии, депрессии и т. д.) не позволяют человеку реализовывать себя как личности, то есть делать осознанный выбор действий в той или иной жизненной ситуации. Психотерапевт в таком случае назначает медикаментозное лечение: транквилизаторы, антидепрессанты и пр. — с целью как бы потушить «пожар», дать человеку передышку и тем самым предоставить возможность, в том числе и с помощью психологических методов и подходов, для гармонизации и развития своих психических процессов [9]. При этом вся работа психотерапевта всецело направлена на лечение болезненного патологического состояния пациента, облегчение его страданий, хотя и затрагивает, безусловно, личностные качества человека. Усилия врача всегда направлены на борьбу с болезнью или с эмоциональным патологическим состоянием. Напротив, перед психологом, в том числе и в сфере медицины, стоит задача развития личностных качеств клиента. Психологу необходимо выработать у клиента правильное отношение к медицинскому персоналу, к своей болезни, в том числе и к психосоматической патологии, и, в конечном счете, определиться в тех причинах, которые порождают негативное психоэмоциональное состояние человека. В отличие от врача практическому психологу как раз нужны переживания и даже страдания человека как личности, чтоб определиться, в каком направлении необходимо работать с целью развития его психических процессов. При этом важно подчеркнуть, что гармонизация и развитие психических процессов происходит исключительно под воздействием самих психических процессов клиента и психолога [11].

Важным здесь — мы бы сказали основополагающим и разграничивающим деятельность практического психолога и психотерапевта (в медицине) — является то обязательное условие для работы психолога, когда психоэмоциональное состояние чело-

века позволяет ему оставаться Личностью. Если эмоции «бурлят», или, как говорится, «зашкаливают», значит процесс зашел слишком далеко и, прежде чем идти к психологу, необходимо восстановить себя как Личность, в чем и может помочь психотерапевт. В том числе, с помощью медицинских препаратов.

Таким образом, подводя итоги, можно сделать следующее заключение.

1. В сфере психологических услуг населению медицинские профессии «психиатр», «психотерапевт» и гуманитарная профессия практического психолога имеют свои абсолютно конкретные направления деятельности: врач — диагностика, лечение и профилактика болезни или патологического состояния пациента, практический психолог — развитие психических процессов клиента с целью формирования качественно новой Личности. Вместе с тем, при необходимости специалисты этих профессий могут сотрудничать между собой в интересах конкретного человека, что, в конечном итоге, будет способствовать повышению эффективности всего комплекса медицинских и психологических услуг населению.

2. В медицине существуют две профессии, тесно связанные с психологией:

- психиатр — занимается диагностикой, лечением и профилактикой психических заболеваний с помощью химических, физических и хирургических способов воздействия. При возможности может использовать психологические методы;
- психотерапевт — занимается диагностикой, лечением и профилактикой патологических психоэмоциональных состояний и психосоматикой с помощью лекарственных средств и определенных психологических методов с целью психокоррекции личностных качеств пациента.

3. В психологии также целесообразно иметь две профессии: психолог и практический психолог. При этом они должны быть взаимозаменяемыми, а их разграничение по названию связано лишь с особенностями решаемых профессиональных задач. Психолог преимущественно занимается теорией, научными исследованиями, статистикой или организацией психологических исследований или мероприятий. В то время как практический психолог работает, в основном, непосредственно с клиентами или сотрудниками предприятия. Профессия психолога или практического психолога может в дальнейшем предусматривать специализацию в области политики, производства, образования, культуры, медицины, спорта, а также в сфере деятельности институтов и учреждений общепризнанных психологических школ и направлений.

4. При всём многообразии названий профессий в сфере психологических услуг — в том числе и не входящих в классификаторы профессий той или иной страны — деятельность специалиста в области практической психологии, при любом названии его профессии, должна обязательно базироваться на высшем психологическом образовании. При этом

врачом-психологом имеет право называться лишь специалист, имеющий высшее медицинское образование (врач) и высшее психологическое образование (психолог или практический психолог).

5. Практический психолог — гуманитарная профессия, которая не включает в себя врачебное мировоззрение и лечебные манипуляции и, соответственно, не предусматривает использование медицинской терминологии. Главной целью работы практического психолога, при любой специализации, является развитие у человека его психических процессов с целью формирования качественно новой Личности, способной решать свои проблемы в профессиональном аспекте, личной жизни, а также в отношении своего здоровья.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Акименко М.А., Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Карпова Э.Б. От психоневрологии к медицинской психологии: научная система В.М. Бехтерева и В.Н. Мясищева // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. — 2011. — №4. — [Электронный ресурс] URL: [http://medpsy.ru/mprj/archiv\\_global/2011\\_4\\_9/nomer/pomer12.php](http://medpsy.ru/mprj/archiv_global/2011_4_9/nomer/pomer12.php) (дата обращения: 10.01.2015).
2. Александров А.А. Интегративная психотерапия. — СПб: Питер, 2009. — 352 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. — М.: Аспект Пресс, 2010. — 363 с.
4. Должностная инструкция — врач-психолог // Должностные инструкции Украины. — [Электронный ресурс] URL: [http://borovik.com/index\\_instruction.php?Gins=wmwi&lang\\_i=0](http://borovik.com/index_instruction.php?Gins=wmwi&lang_i=0) (дата обращения: 14.01.2015).
5. Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней: Учебник для вузов. — М.: Академический Проект, 2004. — 576 с.
6. Марцинковская Т. Д. История психологии. — М.: Академия, 2001. — 538 с.
7. Нельсон-Джоунс Р. Теория и практика консультирования. — СПб: Питер, 2000. — 464 с.
8. Основные направления в психотерапии // Психологос. Энциклопедия практической психологии. — [Электронный ресурс] URL: [http://psychologos.ru/articles/view/osnovnye\\_napravleniya\\_v\\_psihoterapii](http://psychologos.ru/articles/view/osnovnye_napravleniya_v_psihoterapii) (дата обращения: 17.01.2015).
9. Петрова Н.Н. Психология для медицинских специальностей. — М.: Академия, 2006. — 319 с.
10. Платонов К.К. Структура и развитие личности. — М.: Наука, 1986. — С. 56–57.
11. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. — СПб: Прайм-Еврознак, 2008. — 704 с.
12. Щербак Т.І. Розвиток образу Я у період репрезентації інтелекту особистості: Дисс. канд. психол. наук. — О., 2013. — 200 с.
13. Юнг К. Г. Человек. — М.: АСТ-Пресс, 2007. — 470 с.

## Точка зрения



Е.О. Пятаков

## «Черная риторика» как особая форма подростковой конфликтологической компетентности. Учим аккуратно

**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.

Сидит Абрам дома. Зашивает брюки.  
Вдруг с улицы доносятся крики:  
«Мессия! Мессия! Все сюда — пришел Мессия!»  
Абрам: «Сейчас выйду. Только брюки дошью».  
Не спеша дошивает брюки. Одевается. Выходит на улицу. Там уже собралась целая толпа. В центре — Мессия. Мессия спрашивает: «Абрам! Это что такое? Ты почему заставляешь всех тебя ждать?»  
Абрам в ответ: «Ой-ой-ой!!! Уж кто бы говорил...»  
(старый еврейский анекдот)

### Введение

Признаться честно, когда несколько лет назад я впервые решил написать что-то вроде методички «как хорошему мальчику противостоять словесно хамству мальчиков плохих», я понятия не имел, что уже давно придуман идеально подходящий термин — «черная риторика». Тех, кто интересуется этой темой глубоко и подробно, отсылаю к книге, о которой я узнал сравнительно недавно — Карстен Бредемайер. «Черная риторика. Власть и магия слова». Остальным же расскажу о сути явления вкратце.

Черная риторика — это искусство «грязной» и «нечестной» дискуссии, включающее в себя мастерство демагогии, смысловых и эмоциональных манипуляций, провокаций и многих других «нехороших вещей». Человек, хорошо владеющий приемами черной риторики, способен в любом споре легко «положить на лопатки», шокировать, запутать, дезориентировать и даже запугать любого оппонента — даже если тот вооружен, казалось бы, «железными» фактами и аргументами в свою пользу.

Спрашивается, при чем же здесь подростковая конфликтологическая компетентность? Чтобы ответить на вопрос, придется начать издалека. Дело в том — и это признают сегодня многие педагоги и психологи, — что конфликтологическая компетентность подростков — явление более сложное и многогранное, чем конфликтологическая компетентность взрослых. И научить взрослого «взрослой» конфликтологической компетентности (на том же тренинге или психологической консультации) гораздо проще, чем подростка — «подростковой». И главное, понятнее — как. Для ясности объясню на примере.

Представим себе среднестатистического взрослого законопослушного человека со среднестатистическим уровнем конфликтологической компетентности. Он живет в относительном



мире с окружающими. Умеет улаживать споры с другими взрослыми людьми. Способен видеть и избегать «острых углов» в общении. Знает, что делать, когда возникает потенциально конфликтная ситуация.

Теперь мысленно устроим следующее превращение: как в плохом фантастическом фильме, сохраним весь опыт и интеллект нашего испытуемого, но физически уменьшим до размера ребенка или подростка и оставим один на один с его новыми сверстниками — самыми обычными детьми. Вполне возможно, не злыми. Просто наивными, импульсивными, немного задиристыми, не понимающими, что такое «право другого человека на уважение и неприкосновенность» и т. д. Скорее всего, в первое время наш взрослый человек будет шокирован и дезориентирован, не готов к многочисленным и откровенно беспардонным (с точки зрения взрослых) выпадам в свой адрес, бестактным вопросам, характеристикам, эпитетам, провокациям и даже импульсивной физической агрессии. Его чисто взрослая конфликтологическая компетентность ему не поможет. Ведь многое из того, что в детском и подростковом коллективе воспринимается как норма (панибратство, бесцеремонное общение, вторжение в личное пространство и всяческие выпады и провокации), в мире взрослых — вопиющее хамство, подлежащее осуждению, а иногда и наказанию.

Таким образом, чтобы не стать изгоем, нашему несчастному взрослому придется срочно осваивать целый набор дополнительных приемов и хитростей в общении со сверстниками — учиться быстро и эффективно уклоняться от откровенно «грязных» провокаций, остроумно отвечать на шуточки и «подколки», тормозить конфликты, даже когда противная сторона откровенно лезет с кулаками и оскорблениями. Проще говоря — повышать свою упрощенную взрослую конфликтологическую компетентность до уровня детской и подростковой. Соответственно — более сложной (которая у нашего взрослого тоже когда-то была, но теперь забылась).

И вот тут возникает парадокс: нам, взрослым людям, владеющим более примитивными (поскольку более рациональными и «законопослушными») навыками конфликтологической компетенции, нужно научить подростков быть конфликтологически компетентными не во взрослой, а в своей — подростковой — среде. По определению, менее рациональной, менее «законопослушной», но более спонтанной, импульсивной, агрессивной и эмоциональной. Что делать?

И вот тут нам на помощь и могут прийти некоторые навыки и знания из области черной риторики. Ведь именно их, только очень примитивно, поскольку неосознанно и интуитивно, применяют друг против друга и даже против взрослых дети и подростки (оскорбления, провокации, вторжение в личное пространство, манипуляции, игра на чужих слабостях). Причем чаще всего луч-

ше всего ими владеют именно хулиганистые и «шебутные» дети, являющиеся «головной болью» и для своих более смирных сверстников, и для взрослых. Они часто задают основной тон общения в детских и подростковых коллективах. И именно в отношениях с ними нужно учиться быть конфликтологически компетентным. Проще говоря, не вестись на провокации, достойно отвечать на «шуточки» и т. д. А для этого — нужно овладеть все теми же методами черной риторики, но лучше их. Зачем? Чтобы сначала победить «шебутных» на их же поле, а потом предложить: давай будем общаться по-человечески, как взрослые люди, — открыто, спокойно, уважительно и дружелюбно, без провокаций и оскорблений.

Но это — потом. А пока и детям-тихоням, и педагогам, не имеющим опыта общения с «шебутными» детьми, стоит хотя бы немного овладеть основными приемами «черной риторики с педагогическим уклоном». Их я изложил ниже, взяв из собственных воспоминаний, связанных с опытом отстаивания своей чести и достоинства. В школе, институте и других непростых местах.

### Предыстория

К сожалению, без нее не обойтись.

Это случилось со мной несколько лет назад — уже с «большим взрослым дядей».

Как-то, перечитывая сборник Агнии Барто, я наткнулся на стихотворение под названием «Однажды я разбил стекло». Признаться, оно меня зацепило.

Почему? Судите сами.

Нет, в жизни мне не повезло,  
Однажды я разбил стекло.  
Оно под солнечным лучом  
Сверкало и горело,  
А я нечаянно — мячом!  
Уж как мне нагорело!  
И вот с тех пор,  
С тех самых пор,  
Как только выбегу во двор,  
Кричит вдогонку кто-то:  
— Стекло разбить охота?  
Воды немало утекло  
С тех пор, как я разбил стекло.  
Но стоит только мне вздохнуть,  
Сейчас же спросит кто-нибудь:  
— Вдыхаешь из-за стекол?  
Опять стекло раскокал?  
Нет, в жизни мне не повезло,  
Однажды я разбил стекло.  
Идет навстречу мне вчера,  
Задумавшись о чем-то,  
Девчонка с нашего двора,  
Хорошая девчонка.  
Хочу начать с ней разговор,  
Но, поправляя локон,  
Она несет какой-то вздор  
Насчет разбитых окон...



Нет, в жизни мне не повезло,  
 Меня преследует стекло.  
 Когда мне стукнет двести лет,  
 Ко мне пристанут внуки.  
 Они мне скажут:  
 — Правда, дед,  
 Ты брал булыжник в руки,  
 Пулял по каждому окну? —  
 Я не отвечу, я вздохну.  
 Нет, в жизни мне не повезло,  
 Однажды я разбил стекло.

Типичная ситуация, знакомая многим. Нелепая случайность, и молодой человек стал беспомощной мишенью для острот со стороны зубоскалов всех мастей. Да и просто людей, искренне «не ведающих, что творят». Он попал в психологическую ловушку, когда возразить на замечание ему формально нечего (факт-то имел место), грубить и «посылать» насмешников — неприлично (старшим не хамят), а оправдываться и доказывать всем, что «я хороший, а такого больше не повторится», значит сыграть роль униженного слабака — великолепную мишень для новых насмешек. В общем, судя по окончанию стихотворения, главного героя почти «довели до ручки».

Читая стихотворение, я подумал: «Бедный парень, не один ты мучаешься в поисках ответа на вопросы «Что делать?» и «Как выкарабкаться из этого..?» Хорошо, что я когда-то, попав в похожую ситуацию, нашел свой выход и навсегда отбил у некоторых охоту оттачивать на мне свое «педагогическое остроумие». Причем выход эффективный именно для пацана 12-13 лет с его малым жизненным опытом.

История вопроса такова: когда родилась сестра, мне было 8 лет. Как часто бывает в таких ситуациях, младший ребенок оказался в любимчиках и «ангелочках», а старший в «эгоистичных и безответственных лоботрясах, вечно обижающих младшего». Причем никому не было интересно, как именно «обидели» этого младшего, за что и имела ли место реальная обида или это просто очередная кляуза и подстава с его стороны.

В моем случае ситуация выглядела так: на определенном историческом этапе моя сестра интуитивно поняла особое отношение взрослых и ко мне, и к ней и начала беззастенчиво использовать ситуацию в своих интересах. Еще не умея говорить, она великолепно научилась устраивать «водяные шоу» с одно-временным тыканьем пальчиком в мою сторону. Понятно, что очень скоро любимым «дежурным наездом» в мой адрес — особенно со стороны сердобольных бабушек и тетушек — стало: «Как тебе не стыдно? Опять ты обижаешь сестру!» (это в цензурном варианте). При этом любые мои доказательства и попытки оправдания пропускались мимо ушей. Как говорится, «картина маслом и сыром»: с одной стороны я — довольно робкий и косноязыкий мальчишка 11–12 лет. С другой — «сомкнутые ряды» родителей, бабушек — дедушек, бескомпромиссно уверенных в собственной правоте и моей виновности.

Но вот однажды, в порыве какой-то особой обиды и злости, что-то в моей голове щелкнуло. И я не стал защищаться от, мягко говоря, неадекватных претензий. Я с ними согласился. Хуже того, я публично признался в собственном бесчеловечном негодяйстве, садизме и изуверстве. А если точнее, то выдал следующую тираду: «Да, я ее обижаю!!! И не просто обижаю. Я ее беру и со всего размаха швыряю об пол. А потом со всей силы бью ногами по животу, по ребрам, по голове... А потом беру уют и еще добавляю... Вон, видите, какие у нее страшные синяки и раны...»

Шокированные таким абсурдом и неслыханной наглостью, родственники начали сконфуженно попрекать меня: «Да ты что? Что ты говоришь? Что ты за глупости болтаешь?» Что происходило при этом в их голове, я, конечно, не знал (хотя сейчас подозреваю, что они всерьез подумали, будто в моем мозгу бродят подобные желания). Но факт был налицо: после двух-трех таких эпизодов огульные «наезды» на меня прекратились. Дальше — больше. Постепенно к моим словам стали прислушиваться. Потом — разбираться в каждом конкретном конфликте. И даже — в прежнее времена явление совершенно нереальное — иногда справедливо «давать по шапке» не мне, а сестре. А затем и «подставы» с ее стороны «как-то внезапно» прекратились.

Как видите, тогда я успешно применил прием гиперболизации обвинения, что позволило остановить огульную ругань в мой адрес (а от этого часто страдают подростки и молодые люди).

Позже, задумываясь над сутью типичных «наездов» на мою персону, я интуитивно нашел много других вербальных защитных приемов от нелепых и надуманных обвинений, как со стороны сверстников, так и со стороны взрослых. Многие из них я успешно применял сперва в школе, затем в колледже и институте и даже в первые — самые трудные — годы семейной жизни (а что еще оставалось делать природному тихоне, которого регулярно проверяли на прочность? Только становиться «языкастым нахалом». Но нахалом умным, знающим, где можно, а где нельзя «распускать язык»).

*Примечание: в значительной степени именно эти приемы, превращенные в защитную систему, позволили мне со временем очень надежно защитить свое «я» от внешних нападков. Настолько, что я — бывший глубокий интроверт и весьма ранимая личность — смог без ущерба проработать несколько лет менеджером по «холодным» продажам услуг. Кто пробовал, тот знает, насколько больно эта работа порой бьет по самооценке (когда ты звонишь в тридцатую незнакомую тебе компанию, предлагаешь им услугу, а тебя в тридцатый раз «посылают», и не всегда мягко). Конечно, успехи в продажах были небольшие, зато опыт я получил ценнейший, а главное — универсальный.*

Увы, я не был одинок в своей беде. Ведь данная проблема — проблема эффективного отстаивания собственного человеческого достоинства — всегда была, есть и, наверное, долго еще будет актуальной

для многих детей, подростков, юношей. Ведь всегда и везде найдутся любители «по приколу» или «из лучших побуждений» «опустить» ближнего. Чаще всего — словесно. Того, кто младше, слабее, не готов к жесткому психологическому отпору. Причем это может быть не только откровенный хулиган, но и вполне мирный ровесник или взрослый человек, который «для твоего же блага» без конца делает замечания, читает нотации и вообще — доводит до белого каления своими унижительными и бессмысленными нравоучениями.

Как отвечать таким людям? Как, сохраняя спокойствие и не опускаясь до хамства, «затыкать их словесные потоки», отклонять необоснованные обвинения, пресекать манипуляции, отправлять назад их же собственные «психологические плевки» и т. д. Об этом данная статья.

В чем ее самостоятельная ценность: в том, что все предложенные приемы были интуитивно найдены и апробированы именно в подростковом и юношеском возрасте, а значит, могут быть полезны другим подросткам и юношам.

Ценность же для школьного психолога в том, что нередко к нему приходят за помощью ребята и просят конкретного совета для конкретной (хотя, зачастую, и типовой) ситуации. При этом их не интересуют общие рассуждения о необходимости терпения, понимания, саморефлексии и т. д. Они хотят знать, что и как отвечать на конкретные словесные выпады (тебе чё, слабо?), психологические манипуляции (я думал, ты мне друг) и т. д. А нужные рекомендации на доступном подростку языке редко найдешь в серьезной психологической литературе.

На первый взгляд, может показаться, что вся описанная ниже «инструкция по выживанию» — это призыв к молодежи ругаться со всеми направо и налево. Но это не так. Данная статья — сборник довольно жестких, но эффективных мер по противодействию хамству, которое, если ему не противостоять, может нанести серьезный ущерб не устойчивой еще самооценке подростка. Как говорится, на войне как на войне. Поэтому инструкция предлагается для чтения не самим подросткам, а их наставникам, которые смогут растолковать кратко приведенные здесь приемы и помочь подобрать нужный прием в каждой уникальной ситуации своих подопечных. Кроме того, это — своеобразная исповедь и одновременно призыв к взрослым задуматься, а всегда ли, вступая в разговор с подростками и столкнувшись с их агрессивностью и хамством, они сами оказываются «невинными пострадавшими». Не хамят ли они первыми (не обязательно конкретными словами, но высокомерным тоном разговора, диктаторскими замашками и т. д.).

И еще: продвигу возражение, что многие приемы могут не снять конфликт, а привести к физической драке. Тут нужно понять несколько моментов.

Во-первых, в подростковом и юношеском возрасте мелкая физическая драка — явление обыденное и не такое уж страшное.

Во-вторых, физические драки часто начинаются с драк словесных, и тот, кто проигрывает в словесной, проигрывает в целом — в своих глазах и глазах окружающих. Даже если он, не зная, как достойно ответить словом, в отчаянии бросается на обидчика с кулаками.

*Пример: первый подросток, красный от обиды и ярости, с воплями «заткнись, гад, убью» бросается на второго — своего обидчика. Второй шутя уворачивается от беспорядочных ударов и продолжает смеяться, осыпать первого издевками и оскорблениями. Вместе со вторым над беснующейся жертвой смеются и зрители. Они уже выбрали и победителя, и проигравшего — мишень для дальнейших «упражнений в остроумии». Если бы первый смог достойно ответить словом, вызвать обиду и ярость второго, все произошло бы наоборот, и победителем этого раунда стал бы первый — вне зависимости от исхода физической драки.*

В-третьих: именно после «доброй драки» подростки-враги часто становятся друзьями.

### **Назови хоть горшком, только в печь не сажай...**

Предложенные ниже приемы базируются на особой жизненной философии, которая делает человека малоуязвимым для мелких бытовых «наездов».

Для иллюстрации приведу реальные диалоги, произошедшие когда-то между мною и оппонентами, пытавшимися, как говорил Гамлет, «на мне сыграть». Обычно это происходило уже в юношеском возрасте. Целью этих приемов было — сбить с оппонентов высокомерную спесь, небрежно «показать зубы» и заставить их обращаться со мной как с равным (или оставить в покое).

*Оппонент: Да ты эгоист!.. Я: Положим. А ты у нас, значит, великий гуманист, любитель всего человечества и вообще — благодетель, готовый снять последнюю рубашку...*

*Оппонент: Да ты только о себе и думаешь! Я: А кто обо мне еще подумает? Может, ты?*

*Оппонент: Это, наверное, ты сделал. Я тебя там видел, когда это случилось. Я: Не суди о других по*



*Хороший мальчик и плохой мальчик (фото автора)*



себе. Я, конечно, «нехороший человек, но не дурак. Если б мне захотелось это сделать, я бы получше «следы замел».

Оппонент (по поводу какого-нибудь мелкого про-ступка): Какой ужас! Как ты мог так поступить! Как тебе не стыдно! Я: Ужасно стыдно. Я вообще — великий изверг человечества. Так что я разрешаю тебе сходить за пистолетом и пристрелить меня на месте.

Оппонент: Я тебе не верю. Это, наверняка, ты сделал... Я: А мне плевать, что ты мне не веришь. Если ты ведешься на любую чушь, которую про меня сказали, то мне такие друзья не нужны. Я знаю, что я этого не делал, и мне этого достаточно.

Оппонент: Ах ты такой-сякой! Да как тебе не стыдно! Да куда ж твои родители... Я: Да, да, конечно. Совершенно с Вами согласен. Я такой-то, я сякой-то, а еще вот такой-то. В общем, кругом виноватый. Пороть прямо сейчас будете? Тогда чего от меня надо?

Конечно, это наиболее жесткие и циничные при-меры. Но именно они высвечивают главные принци-пы философии.

1. Не бойся показаться «плохим мальчиком» и от-крыто давать отпор, если к тебе проявляют серьез-ное неуважение. Именно на страхе человека выста-вить себя «нехорошим человеком» часто играют недоброжелатели. Твердо запомни, что ты «хороший мальчик» — для хороших людей, не держащих «камень за пазухой». Для всех прочих — по обстоятельствам. Например, если очень потребуют обстоятельства — «пошлешь открытым текстом». Или напротив — сыг-раешь внешне «смирную овечку». Но в душе никогда не признаешь даже очень высокопоставленного хама достойным уважения человеком, как это делают не-которые чиновничьи.

2. Игнорируй шаблоны, авторитеты и формальные правила, которые пробуют навязать тебе во зло (тебе говорят: *делай так. У нас так принято. Твой ответ: у кого «у вас»? И вообще, я к вам «в клуб», кажется, не записывался. До свидания*).

3. Не стесняйся открыто нарушать табу, сомневаться в авторитетах, говорить на «неприличные темы», если тебе не выгодно подчиняться чужим неписанным правилам (а кто это «приказал»? *Вася? Ну да, Вася — великий авторитет... Для таких, как ты. Вот пусть сам мне это и «прикажет». Тогда посмотрим*).

4. Будь гибок и изощрен в собственном мышле-нии, речи и поведении. Учись задавать неожиданные и провокационные вопросы, смотреть на проблемы под неожиданным углом, ставить их с ног на голову, находить слабые места в логике оппонента. Учись быть немножко демагогом (*ах, это я всех подвел? Это я создал проблемы? А кого я давно предупреждал, что эти проблемы могут быть, что надо к ним готовиться? Не тебя ли? И что ты мне ответил?*).

5. Не стесняйся платить противнику «той же моне-той». Мало того — не бойся раздуть один раз боль-шой скандал из маленького повода. Пусть твой оппо-

нент подумает, а стоит ли тебя задевать. Конфликт должен раздуть ты — один раз (*нет, ты не увиливай. Начал говорить, так говори. Значит я во что-то там «не врубаюсь»? Значит я, по-твоему, идиот? Как? Ты это-го не говорил? А что ты говорил? Ты вообще понима-ешь, что ты говоришь?*). Но и закончить его — «обру-бить» — должен тоже ты (*ладно, мне с тобой все ясно. Закрыли тему*).

6. Если много выбора нет, если тебя пытаются по-хамски унижить, не реагируют на твои попытки решить дело миром, не пасуй, не защищайся — *нападай*. С презрением отметай обвинения в твой адрес, даже справедливые, если их цель — унижить тебя (*чушь, не было этого, подумай, эка невидаль, а ты докажи*). Если нужна «тяжелая артиллерия» — унижай оппонен-та — его личность, ценности, интересы. Поднимай его на посмешище, как он хотел поднять тебя. Поворачи-вай ситуацию так, чтобы он от нападения переходил к обороне (*ты хочешь, чтобы я бросил камень и разбил окно? У вас так принято? Нет, мне не «слабо». Просто ты — дурак, не способный придумать ничего поумнее, а я нет. И мнение дураков обо мне меня не волнует. И в уважении дураков я не нуждаюсь. Что? Ты не дурак? Докажи...*).

7. Чередуя или разбавляя откровенный цинизм и холодную агрессивность юмором и иронией. Везде, где можно, переводи «наезд» на тебя в шутку, над которой можно посмеяться всем вместе (*да ладно тебе орать-то. Ну я это сделал. А вас за это чем бьют? Шваброй или ведром? Как не бьют? Ну и школа...*).

8. Помни, что «опустить» человека часто можно без единого ругательного слова. Мало того — соблюдая все нормы вежливости и даже демонстрируя показ-ную доброжелательность. И обычно этот «удар» — самый меткий и сокрушительный. Очень мало кому удается достойно выйти из положения, когда его так «изящно припечатали» (*ах, простите меня великодушно, но мне на секунду показалось, что Вы только что нелестно отозвались о моих умственных способнос-тях. Я, конечно, искренне надеюсь, что ошибся, но, на всякий случай, хочу заметить, что не стоит умствен-ные способности других принижать до уровня соб-ственных. Это, по меньшей мере, неправильно...*).

9. Самое главное — все предложенные приемы должны применяться только для обороны и преду-преждения агрессии. Ни в коем случае — не для на-падения. Окружающие люди должны знать, что ты спо-собен дать отпор. Но для этого достаточно изредка «показывать зубы». Если же ты начнешь «кусаться» по поводу и без, очень скоро «кусать» станет некого. Ты просто останешься один. Конечная же цель примене-ния приемов проста — показать, что ты сильный не-зависимый человек, способный за себя постоять. Что с тобой лучше дружить, чем враждовать. Что общать-ся с тобой можно только в уважительном ключе. Что общаться с тобой интересно.

*Примечание:* иногда возникает моральная дилем-ма: действительно ли ты достойно ответил на хамский



выпад в твою сторону или нахамил ты, а твой оппонент всего лишь сделал справедливое замечание. Решение очень простое. Ответ, кто из вас двоих, скорее всего, не постесняется публично и дословно воспроизвести весь «конфликтный разговор»? Проще говоря, если твой оппонент не сможет честно повторить свои слова, начнет мяться, увильвать (ну, в общем, я ему сделал замечание. Ну, может, немножко «погорячился»). Значит виноват он. Если начнешь запинаться ты — виноват ты. Если оба — соответственно.

### Тяжело в учении, легко в бою

*Примечание:* использовать многие приемы можно не только в форме агрессивной контратаки, но и в форме ироничной шутки (когда я успел напортачить с домашним заданием? Самому интересно. Я ведь его вообще не делал...) и даже в форме дружеского комплимента (слушайте, ну Вы же умный человек. Как Вы могли поверить в эту чушь?).

### Подготовительный шаг

К сожалению, даже самый находчивый и остроумный человек не всегда успевает придумать, что ответить на новую для него провокацию. Слишком они разнообразны. Поэтому нужно спокойно относиться к тому, что в первый раз ты проиграешь словесный поединок и над тобой посмеются. Спасает то, что часто одни и те же провокаторы не балуют разнообразием и «достают» своих жертв одним и тем же способом. Эти жертвы — заслуживают своей участи, так как не дают себе туда подумать и найти достойный словесный ответ. Не будь такой жертвой. Начиная думать над ответом после первого же повторения «типового наезда».

Пример. Оппонент: *Это что за свинья там хрюкает?* Ответчик: *Не знаю. Ты, наверное, так любишь свиней, что они тебе везде мерещатся. Лечиться не пора?*

### Основные приемы

#### 1. Умеренно жесткие приемы

Их задача — пресечь первые пробные попытки «прицепиться» к тебе и «проверить на прочность».

#### Прием 1.1. Подтверждение обвинения и доведение его до абсурда.

Цель — демонстрация неадекватности и нелепости обвинения.

Вариации ответов:

а) ты подтверждаешь обвинение в твой адрес, а затем дополняешь его бесконечным числом откровенно нелепых подробностей, пока обвинитель не отступит;

б) вышесказанное плюс гротескно-демонстративное выставление себя в негативном свете (для усиления эффекта);

в) вышесказанное плюс полушуточная-полусерьезная угроза в адрес провокатора, основанная на его же обвинении.

Пример на основе стихотворения Агнии Барто: Провокатор: *Стекло разбить охота?* Ответчик: *Да, тетя Маша. Конечно. Мне ведь больше совсем-совсем нечем заняться. Я в школу не хожу, уроков не делаю, с друзьями не гуляю. Даже не сплю. Только целыми днями хожу по городу и бью стекла. Вчера вот 128 штук разбил. Хотите, и Вам разобью? Мне не жалко.*

г) При первых же словах оппонента — демонстративно-пафосное проговаривание вслух всех его дальнейших возможных обвинений и обещание «как-нибудь подумать над своим поведением».

#### Прием 1.2. Много шума из ничего.

Ты совершил проступок. Прицепившись к нему, тебе пытаются устроить унижительный разнос. Твой ответ: указание на то, что подобное наказание справедливо для более страшного проступка (я что, убил кого-то? Нет? Тогда из-за чего такой шум?).

#### Прием 1.3. Ну убей меня за это.

Суть приема: вызвать у оппонента чувство неловкости путем формального согласия на наказание, неадекватно-суровое по сравнению с твоим реальным проступком (да, я разбил чашку. Нечаянно. Прости... Ну убей меня сразу, если тебе будет легче).

#### Прием 1.4. С чего ты взял, что я говорю о тебе?

Пример: двое друзей мирно сидят на скамейке в парке. Места еще много, но подошедшая тетка грубо требует подвинуться. Другья молча встают и уходят. При этом один начинает громко говорить другому, что бывают люди с такими большими «местами для сидения», что им не хватает и трети скамейки. Нужна, как минимум, половина. А тетке приходится молча терпеть это, прикидываясь глухой. Ведь если она возмутится, ребята просто невинно ответят: «Что Вы? Мы совсем не про Вас».

#### Прием 1.5. Слишком «хороший» — тоже плохой.

Примеры: *Ну сделал я это. А тебе-то что? А, понял — завидуешь! Конечно. У самого-то — «кишка тонка» на такое решиться... Ну да, ты бы такое никогда не сделал. Ты же у нас такой воспитанный, правильный. И скучный до жути...*





**Прием 1.6. Постановка оппонента в двусмысленное положение.**

Заявление, что говорить такие вещи, какие говорит оппонент, могут только дураки. Умные люди «такой бред не несут». И пусть уже он доказывает обратное.

**Прием 1.7. Возвышение оппонента.**

Заявление, что оппонент — хороший и умный человек, а значит сможет понять нелепость обвинения.

**Прием 1.8. Перевод обвинения в шутку, курьез, а оппонента — в союзники.**

**Прием 1.9. Прямое обращение к разуму оппонента.**

Пример: ты что так раскричался из-за ерунды? Случилось что-то? Давай спокойно все обсудим.

**Прием 1.10. Претензии в грубой форме — не принимаются.**

Формальное признание своей вины и отказ от извинений. Основание — ты пострадал от хамства при предъявлении тебе претензии и потому считаешь вину искупленной (пусть сперва гарантируют, что оппонент сразу после твоих извинений тоже извинится. Не могут? Тогда и ты не можешь).

**Прием 1.11. Не запрещено, значит разрешено.**

Пример. Провокатор: Кто тебе разрешил это делать? Ответчик: А кто мне запрещал это делать?

**Прием 1.12. Ответ на вопрос заданный, а не вопрос подразумеваемый.**

Пример. Провокатор: Какого чёрта ты тут делаешь? Ответчик: Чёрного и рогатого. Провокатор: Чего «чёрного и рогатого?» Ответчик: Чёрного и рогатого чёрта я тут делаю.

**Прием 1.13. Обескураживающий ответ (встречный вопрос).**

Пример. Провокатор: Чего ты тут шляешься? Ответчик: Слонов ловлю. Тут слоны не пробежали?

**Прием 1.14. Признание вины и уход от дальнейшего конфликта.**

Признание реальной вины, формально принесенное извинение. Жесткий отказ от дальнейшего обсуждения темы (я был неправ, я извинился и точка. Прогнали).

**Прием 1.15. «Бросание тени» на оппонента.**

Пример: что это ты так рьяно ищешь виноватых? Уж не себя ли прикрываешь?..

**Прием 1.16. Перевод обвинения на личности.**

Интерпретация слов оппонента как личного обвинения. Требование извинений.

Пример: ты говоришь, что мне это поручать нельзя, что у меня не получится. Ты меня что, дебилом считаешь?

**Прием 1.17. Приписывание обвинению дополнительных значений.**

Пример: значит, тебе не нравится, что я так поступаю, может, тебе не нравится и то, что я хожу, дышу, существую, может, мне вообще лучше исчезнуть?

**Прием 1.18. Я дурак, ты мудрец. Так объясни мне, дураку...**

Чаще всего используется при обвинении тебя в глупости (не смог прийти к такому-то выводу). Контраргумент: а ну-ка расскажи, на основании какой информации я должен был прийти к такому выводу? А вот этого я не знал. И этого мне не сообщили. Так исходя из какой информации, известной мне, я должен был прийти к такому выводу? Может объяснишь, раз такой умный?

**Прием 1.19. Я величайшее ничтожество. А ты — великий благодетель.**

Демонстративно-шутовское самоуничтожение и одновременное возвеличивание оппонента — до тех пор, пока тому не станет противно.

**Прием 1.20. Я не телепат.**

Пример: мне все равно, что ты «думал...» Я не телепат, чтоб мысли читать. Надо что — попросил бы. Не попросил — сам виноват.

**Прием 1.21. А почему по-твоему?**

Пример: я должен был сделать так, потому, что «ты считаешь это правильным»? А Вася считает так-то. А Петя — так-то. Почему тогда я должен поступать по-твоему, а не по-васиному, не по-петиному, не по-моему?

**Прием 1.22. Теперь я — твой прокурор.**

Обвинение переворачивается таким образом, что виноватым оказывается оппонент

Пример: это я виноват, что так случилось? А кто меня туда звал? Кто твердил, что «ничего опасного там нет»?

**2. Средне-жесткие приемы**

Их задача — «постановка на место» опытных любителей словесных издевательств, так называемых «брехунов», которые, однако, не очень-то готовы ментально переходить от дуэлей словесных к дуэлям кулачным (один-на-один).

**Прием 2.1. Окончание «сказки».**

Иногда, стремясь унижить, поставить в тупик, спровоцировать на драку, оппонент может бросить тебе в лицо заведомо и явно ложное обвинение, которое ты, однако, не сможешь быстро и логично опровергнуть. Например, выдумать грязную историю. Не надо спорить и доказывать, что этого не было. Скажи, что это было, только оппонент «немножко лукавил». А затем продолжи историю так, чтобы оппонент стал ее участником. Причем сыгравшим в ней жалкую, унижительную роль.

Пример: ну да, положим, я там был и это делал. А ты-то откуда это знаешь? Ах, да! Ты же там тоже был. Это же ты стоял «на шухере». Ну да. Может расскажешь, как ты один трясаешься от страха, чуть в штаны не

наложил? А когда нас застукали, то бежал быстрее всех и визжал как резаный свинтус.

**Прием 2.2. Насмешка над несправедливым обвинением.**

Варианты ответов:

а) утверждение, что обвинение — чушь (и пусть оппонент докажет обратное);

б) вышесказанное плюс высмеивание доказательств оппонента (*что, у тебя свидетели есть? Кто они? Васька с Петькой? Это твои дружки, которые любой бред за тобой повторяют?*);

в) пункт «А» плюс самостоятельное логическое опровержение обвинения. Другой вариант — опровержение предполагаемых аргументов оппонента (*да, знаю, ты сейчас скажешь, что...*);

г) утверждение, что сама претензия — результат личной ничтожности и мелочности оппонента (*тебе что, больше делать нечего, кроме как по такой ерунде цепляться?*);

д) постановка претензии на одну доску с другой претензией — действительно мелочной и нелепой (*да, было такое. А еще я, будучи младенцем, пеленки пачкал. Давай и это обсудим*);

е) выставление обвинителя как неадекватного моралиста (*тебе не нравится мой поступок? Может мне вообще крылышки отрастить и ангелом сделаться?*);

д) перевод обвинения в область метафизических рассуждений (*а жизнь — вообще несправедлива, если ты до сих пор не заметил*).

**Прием 2.3. Унижение оппонента.**

а) требование, чтобы оппонент доказал свое право тебя спрашивать (*а ты кто такой, чтобы я тебе на такие вопросы отвечал?*). Высмеивание полученного ответа (*ну да, ты у нас местный босс. Большой босс маленькой песочницы*);

б) ехидное «сочувствие» оппоненту, который, «чувствуя себя слабаком и ничтожеством, вынужден скрывать это, выпендриваясь перед собой и друзьями».

**Прием 2.4. Требование конкретики.**

а) требование, чтобы оппонент доказал свою правоту по пунктам;

б) если тебе приписывают чужие слова и действия (клеветают) — требуй публично, слово в слово повторения реально сказанных тобой слов (перечисления совершенных действий). Цепляйся к каждой ошибке. Обвиняй в клевете (*я говорил только это. И все. Остальное — твоя выдумка*);

в) если обвинение не высказывается прямо, а «прозрачно намекается» — признавайся в собственной «непонятливости» и требуй договаривать до конца. Дальше — по ситуации;

г) если оппонент ссылается на чужой авторитет — требуй доказательств компетентности авторитета. При



наличии таковых — требуй доказательств, что слова авторитета не переврали. Предложи пойти и спросить у самого авторитета. Либо, если это невозможно, обвини оппонента в том, что он лжет, пользуясь невозможностью проверки. Предложи доказать обратное.

**Прием 2.5. Подтверди свою компетенцию.**

Используется в тех случаях, когда тебя в хамской форме обвиняют в неумении что-то делать (*ну кто так делает? Что у тебя за руки-крюки?..*).

а) требование предъявить письменную инструкцию с подписями и печатями, подтверждающую правоту оппонента.

Пример: *в 8-м классе на субботнике не любивший меня учитель труда принял надо мной публично насмехаться и говорить: «Ну кто так тряпку выжимает». И так — несколько раз в подобном духе, не предлагая помочь или объяснить. Какое-то время я терпел, но вдруг, неожиданно для себя, выдал следующее: «Вообще-то, насколько я знаю, официальных инструкций по выжиманию половых тряпок не существует, поэтому каждый может выжимать так, как ему удобнее. Есть возражения?» Трудовик не нашелся, что ответить, и, поджав губы, отстал;*

б) отклонение претензий со словами: *«Я вам за консультацию не платил...»;*

в) требование предъявить собственную идеально выполненную работу, чтобы ее изучить, а затем или «поучиться у мастера», или так же раскритиковать.

**Прием 2.6. «За базар ответишь».**

Открытое предупреждение, что за каждое слово клеветы придется ответить. Что клевета не будет прощена или списана как неудачная шутка. Поэтому оппоненту лучше закрыть рот прямо сейчас.

**3. Сокрушительно жесткие приемы**

Данные приемы применяются лишь тогда, когда ты реально готов не только к словесной, но и физической драке с оппонентом, жаждущим тебя унижить. Их задача — демонстрация твоей уверенности в себе и презрения к оппоненту, выставление его в нелепом свете перед возможной зрительской аудиторией, вы-



ведение оппонента из состояния душевного равновесия, внушение ему неуверенности и страха перед тобой еще до начала драки.

#### **Прием 3.1. Жесткий моментальный отпор.**

При первых же попытках спровоцировать конфликт провокатор тут же «опускается ниже плинтуса» убийственно-унизительным намеком. Имя провокатора не называется, поэтому он не может откровенно возмутиться, так как тем самым укажет на себя.

*Пример. Провокатор: Эй, чувак, подь сюды... Ответчик: Что там за писк из мусорного ведра?.. Что-то дворняги сегодня громко твякают... Всем малышам пора на горшок и баиньки...*

#### **Прием 3.2. Опережающее «приглашение выйти».**

Иногда провокатор, в принципе, не прочь подраться (словесно или физически), но морально — только начинает разогреваться (и с этой целью задает провокационный вопрос). Такого можно остановить демонстрацией готовности к драке прямо сейчас (только не надо терять самообладания и кричать. Простой свирепый взгляд исподлобья и глухой угрожающий голос — вот это действительно страшно).

*Пример из старого анекдота: хулиган пришел в зоопарк. Хочет поиздеваться над обезьяной. Подходит к ее клетке и начинает «подкатываться»: «Эй, обезьяна! А ты чего ешь?» Обезьяна: «Грэбы!..» Хулиган (немного опешив): «Какие грибы? Это же бананы...» Обезьяна: «Я говорю: грэбы отсюда!!!»*

### **4. Дополнительные сопроводительные приемы**

#### **Прием 4.1. «Раздувание огня».**

Если оппонент испугался и пытается погасить конфликт — не позволяй. «Раздуй» конфликт сам. Побей оппонента психологически. Но знай меру. Не выставляй себя извергом, бьющим слабых.

#### **Прием 4.2. Бегом-бегом-бегом!**

Не давай оппоненту времени на раздумья. Торопи, насмехайся над его «тугодумием», сомневайся в

его честности (что замолчал? Думаешь, как лучше соврать?). Заставляй его путаться в мыслях.

#### **Прием 4.3. Ну извини, я просто хотел убедить.**

Если оппонент смог достойно ответить на твой провокационный вопрос и тем самым поставил тебя в неловкое положение, сделай невинную улыбку, формально извинись и скажи, что просто проверял оппонента на честность — имел право. Затем — действуй по ситуации.

### **Заключительный шаг**

Цель предложенных приемов — самооборона и только. Поэтому после того как оппонент морально повержен — не добивай его (зачем тебе враги?). Напротив, спокойно извинись за свою жесткость, объясни, что это была вынужденная мера. Предложи продолжить общение на нормальном человеческом языке, без взаимных наскоков.

Что же касается главной цели статьи, то она не столько в том, чтобы научить читателя конкретным приемам, а в том, чтобы продемонстрировать особый способ мышления и поведения. Именно ими обладают люди, про которых говорят: «им палец в рот не клади», они «за словом в карман не лезут», их «голыми руками не возьмешь». Как правило, это сильные, успешные, уверенные в себе люди. И разве не стоит немного потрудиться, чтобы стать одним из них?

*Финальное примечание: освоение предложенных приемов требует времени. Не заикливайся на одном. Не применяй приема, если не знаешь, что ответить, когда такой же прием применят против тебя.*

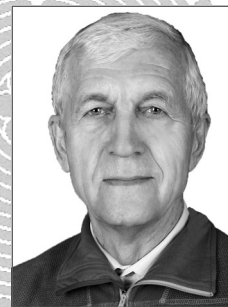
*Пример: тебя вдруг самого спрашивают: «А ты кто такой, чтобы мне чего-то указывать? Что хочу, то и делаю». Ты отвечаешь: «Я — нормальный человек, который не боится называть при всех подонка подонком. То, что ты сделал, — похоже на поступок подонка. Так что либо объяснись, либо извинись, либо все будут знать, что ты — подонок».*

### **В заключение**

На этом я завершаю свою маленькую «инструкцию по выживанию» и еще раз напоминаю, что в таком виде она предназначена для чтения психологами, но ни в коем случае — не самими детьми. Причина — большой соблазн недобросовестного использования. Кроме того, ситуация каждого ребенка уникальна. И только профессионал может решить, что из предложенного арсенала и в каком случае стоит предложить своему подопечному при проработке защитной стратегии.

А.И. Коханец

# Ожидаемый результат школьного образования — социально зрелая личность



*Предлагается содержание и организация планомерной подготовки учащихся к успешной самостоятельной жизни в обществе. С приложениями к статье — двумя практически пособиями — можно ознакомиться в электронной версии журнала (см. CD-диск).*

## Актуальность и предлагаемое решение

Семья и общество ждут от школы планомерной подготовки детей к успешной самостоятельной жизни в обществе — формирования социально зрелой личности. Школа дает им широкие знания о предстоящей жизни, но не учит успешной деятельности в ней. А без хорошо сформированной саморегуляции поведения — и учеба малоуспешна, и вступление в самостоятельную жизнь сопряжено с большими трудностями адаптации к ней. Обучаясь до 18–19 лет (!), выпускники в значительной массе пассивны, не обладают самостоятельностью и ответственностью, не умеют выбрать и освоить профессию, не готовы успешно работать и развиваться, активно и органично вписаться в общество, создать полноценную семью.

Исключительно назрела необходимость сделать процесс индивидуального воспитания, социализации учащихся *измеряемым* и *управляемым* наравне с обычным обучением. Для этого требуется выполнить три условия.

*Во-первых*, представить ожидаемый результат *нормативно и операционально*:

- в виде системного перечня базовых видов деятельности по саморегуляции поведения в основных сферах жизнедеятельности;
- в форме деятельности с простой структурой (ожидаемый результат, последовательность освоенных действий по его достижению, форма представления результата).

*Во-вторых*, иметь рабочую модель личности, которая представляла бы индивидуальную динамику проявления и развития этих ожидаемых результатов и служила бы практическим инструментом в работе школьного психолога и педагога.

*В-третьих*, изменить установку действующей системы управления школьным образованием с *процесса обучения на управление результатами* подготовки к самостоятельной жизни. В том числе, изменив соответствующие требования к профессиональной подготовке и организации деятельности школьных организаторов, психологов и педагогов.

**Коханец Анатолий Иванович** — психолог-консультант психологического центра «Личность» г. Астана (Казахстан); доцент университета «Туран». Окончил Ленинградский госуниверситет. Более 20 лет — опыт преподавания в школе и университете, консультирования по проблемам семьи и личностного роста, адаптировал соционическую модель личности для указанной практики. НЛП-мастер. Был членом рабочей группы Министерства образования и науки Республики Казахстан по формированию правил перехода на кредитную систему обучения, консультировал университет в период этой работы.



Наполнение этих понятий реальным содержанием и составляет задачу данной статьи. Оно имеет два аспекта: определение параметров необходимого и достаточного уровня развития личности на выходе из школы; а также — новых требований к содержанию и технологиям практической повседневной работы.

### Понятие «социально зрелая личность»

Психика любого живого организма функциональна, то есть любая составляющая ее деятельность (внутренняя и внешняя) есть совокупность отдельных действий, выстроенных в определенную последовательность и обеспечивающих достижение цели как желаемого результата. Ее назначение — в регулировании взаимодействия со средой в целях выживания.

В этом смысле *личность* — целостная система саморегуляции поведения человека во взаимодействии с самим собой, физической и социальной средой обитания. А результат ее развития (социальная зрелость) — степень готовности самостоятельно уравновешивать себя с окружающим миром в основных сферах своей жизнедеятельности.

Иначе говоря, выпускнику школы необходим уровень саморегуляции, обеспечивающий:

- *постоянное и успешное самообучение;*
- *оптимальное физическое состояние и работоспособность;*
- *внутреннее психологическое равновесие;*
- *гармоничные отношения с близкими людьми и создание семьи;*
- *адекватный выбор профессии и социальную самореализацию;*
- *активную позицию по отношению к себе, групповой морали, обществу, общечеловеческим ценностям и природе (духовная сфера).*

### Терминальные и операциональные результаты развития личности

Ожидаемую (нормативную) структуру саморегуляции поведения обобщенно можно представить в виде двух блоков — *самодостаточности* и *самоорганизации*. Первый обозначает терминальный (ценностный) уровень саморегуляции — ее интегрированное состояние, целостный результат, выражающий относительную независимость от среды. Второй блок обозначает инструментальный уровень — освоенные виды деятельности, составляющие процесс саморегуляции поведения.

Наш многолетний опыт практического консультирования показывает, что процесс формирования успешной личности, ее взросления состоит из двух сторон растущей активности: *внутреннего принятия* реального состояния среды взаимодействия и *активных действий* по достижению равновесия с ней. Учитывая это и выделив три качественно различающиеся сферы саморегуляции поведения личности: *самосознание, индивидуальную деятельность и социальное*

*взаимодействие*, — получим следующую структуру искомым результатов, основа которой (инсайт самосознания) формируется до 12, а с запаздыванием — до 15 лет и позднее.

#### Самодостаточность личности

— В сфере самосознания — *принятие себя и духовность.*

*Самопринятие* (самоуважение) — свойство личности, означающее *внутреннее признание* себя высокоценным, «таким, как я есть», равным с другими людьми в любых жизненных обстоятельствах. *Духовность* — свойство личности, означающее «непрекращающийся поиск смысла жизни, понимание относительности любой истины, готовность критически отнестись к своим жизненным ценностям».

— В сфере индивидуальной деятельности — *принятие реальности взаимодействия и ответственность.*

*Принятие реальности* — свойство личности, означающее бесконфликтное признание ситуаций взаимодействия (обстоятельств, поведения людей) такими, как они есть в данный момент.

*Ответственность* — свойство личности, означающее, что человек при оценке своих жизненных проблем и в любых действиях по реализации потребностей полагается на себя, на свои интересы, знания, силы и способности.

— В сфере совместной, социальной деятельности — *принятие других людей, автономность поведения.*

*Принятие других* — свойство личности, означающее признание других людей высоко- и равноценными с собой и друг с другом в любых жизненных обстоятельствах.

*Автономность* — свойство личности, означающее независимость от других людей, готовность жить и действовать без внешней опоры и поддержки.

#### Самоорганизация личности

— В сфере самосознания — *самопознание и целеустремленность.*

*Самопознание* — деятельность личности по формированию системных знаний о себе и других людях, объективной самооценки и уровня притязаний; осознанию своих жизненных целей, ценностей и их соподчинения; сознательный выбор профессии.

*Целеустремленность* — деятельность по осознанию, упорядочению и коррекции своих жизненных целей и ценностей, формирование индивидуальной стратегии успеха в жизни (принятие решений и жизненных планов, самомотивация и их практическая реализация).

— В сфере индивидуальной деятельности — *самостоятельность и стрессоустойчивость.*

*Самостоятельность* — сознательная внутренняя организация своих действий, обеспечивающая успех любой индивидуальной деятельности (доведение до заданного результата).

**Стрессоустойчивость** — совладание со стрессовыми ситуациями и эмоциями.

— В сфере совместной, социальной деятельности — *сотрудничество и устойчивость к социальному давлению и манипулированию.*

**Сотрудничество** — внутренняя готовность к взаимодействию с другими людьми и успешное его выполнение на основе: признания равенства интересов; взаимного поиска правил их удовлетворения; взаимной обязательности.

**Устойчивость к внешнему давлению** — внутренняя готовность противостоять агрессии и манипулированию при сохранении внутреннего равновесия и способности к нормальному поведению и взаимодействию.

*Представленная модель по интегрированным показателям развития личности практически совпадает с современными представлениями позитивной психологии.*

Личность в них рассматривается как система саморегуляции поведения, реализующая три функции: *самоопределения; реализации; сохранения.* В интегрированном виде уровень развития личности по этим функциям фиксируется, соответственно, в измеряемых показателях: *автономности* — степени независимости от среды; *самоорганизации взаимодействия со средой* — степени успешности индивидуального и социального поведения; *совладания* — степени устойчивости к стрессам, способности противостоять негативному давлению физической и социальной среды, сохраняться и восстанавливаться.

В представленной выше модели это содержание сохранено и дополнено разделением среды по направлению активности поведения: самосознание («самоотношения»), индивидуальная деятельность (отношения «индивид — внешний мир»), совместная, социальная деятельность (отношения «индивид — индивид»).

«Независимость» (самодостаточность) — обозначена терминами *духовность, ответственность и автономность*; «самоорганизация» — терминами *целестремленность* (осмысленность жизненных ориентаций), *самостоятельность и сотрудничество.* Устойчивость к давлению среды (совладание) реализуют — «принятие», «стрессоустойчивость», «противостояние социальному давлению и манипулированию».

Это позволяет использовать соответствующие диагностические методики, а также обоснованно и конкретно дифференцировать виды деятельности, составляющие процесс саморегуляции, представив их в виде *операциональной модели* — системного перечня, подлежащего обязательному освоению.

В конечном итоге имеем восемь видов деятельности, которые составляют **инструментальную сторону развития личности.**

*Нормативный уровень развития индивидуальных способностей к самообучению:*

1. Владение эффективной техникой усвоения информации в процессе слушания и динамического чтения.
2. Способность к адекватному моделированию взаимодействия со средой (развитие памяти, логического и образного мышления).
3. Владение эффективной техникой самоорганизации в учебной и любой индивидуальной деятельности (*самостоятельность в исполнении освоенной деятельности; изменение неэффективного поведения*).
4. Владение эффективной техникой устного общения (*контакт, слушание, выступление, обсуждение, полемика*).

*Нормативный уровень индивидуального личностного роста:*

1. Владение техникой распознавания личных качеств людей. Объективное знание и принятие себя и других — такими, как они есть.
2. Владение техникой самоорганизации во взаимодействии с другими людьми (*сотрудничество, противостояние давлению и манипулированию*).
3. Управление отношениями (*распознавание, прогноз и преодоление психологической несовместимости в деловых и личных отношениях, в создании и функционировании семьи*).
4. Владение техникой самоорганизации собственной жизни (*индивидуальная стратегия успеха, выбор целей в шести сферах жизнедеятельности, формирование и реализация жизненного плана, со-владание*).

Их можно реализовать в виде специальных учебных дисциплин при подготовке психолого-педагогических кадров, а также в виде системы занятий и тренингов для учащихся.

Это может быть сквозной (от первого до выпускного класса) цикл дисциплин «Профессиональная ориентация и жизненная самоорганизация учащихся», или же одна комплексная — например, «Самопозна-ние».

Таким образом, изложенная структура ожидаемых результатов школьного образования позволяет выстроить единый процесс управления обучением и социализацией учащихся:

- систематический мониторинг результатов обучения и развития личности;
- индивидуальное формирование и коррекцию *способностей к самообучению*;
- психолого-педагогическое сопровождение, содействие *личностному росту* как развитию саморегуляции поведения.

### **Модель личности для практической работы**

Трудности школьного психолога и педагога в работе по мониторингу и сопровождению личностного роста учащихся во многом обусловлены отсутствием в его распоряжении модели личности школьника, которая



представляла бы *структуру* и *индивидуальные особенности* саморегуляции поведения; а также — позволяла бы отслеживать *процесс* и достигнутое *состояние развития* в каждый конкретный момент времени.

Проблема в том, что большинство известных моделей личности исходит из субъективного наблюдения и описания разнообразных проявлений поведения, между которыми выявляются статистически значимые связи. На этой основе делаются попытки систематизации и построения типологии личности.

Беда такого подхода в том, что наблюдаемые проявления поведения — это всегда интегрированный, нерасчленимый результат совместного воздействия каких-то неизвестных наблюдателю внутренних процессов и факторов. И почти никогда нет возможности обоснованно судить о том, чем именно вызвано наблюдаемое поведение. Поэтому любые описательные модели (например, 16-факторная модель Кэттелла или типология Собчик) в реальной практике мониторинга и коррекции развития личности помочь ничем не могут.

«Хорошая» модель личности должна исходить из упоминаемого выше функционального характера по-

ведения и его саморегуляции и уже отсюда объяснять закономерную обусловленность результатов. То есть сначала нужно понять, как осуществляется и от чего зависит качество такой саморегуляции у каждого конкретного человека. Поэтому сделаем небольшое отступление к эволюции его психики.

Индивидуальное развитие личности — это процесс самообучения мозга. При этом у современного человека преобладает автоматическая эмоциональная регуляция активного поведения, доставшаяся нам от млекопитающих, и отчасти используются автоматизмы генетического уровня (от пресмыкающихся и ниже).

С появлением коры больших полушарий формируется новый регулятор — *объединенное сознание*. Оно возникает как результат их взаимодействия и параллельного функционирования.

При этом правое полушарие строит динамичные, целостные модели среды и собственного поведения, реагируя на среду «приспособлением» (доминируя при наличии высокой подвижности — легком переключении нервных процессов). А левое — формирует статичные, знаковые модели и реагирует на среду «преобразованием» (доминируя при высокой инертности нервных процессов — трудном и замедленном их переключении).

Другими словами, развитие личности есть процесс объединения *левой* и *правой* саморегуляции в единое целое посредством развития сознания как способности расширять сферу сознательного поведения. И этот процесс всегда и в каждом действии состоит из трёх составных элементов: оценочного моделирования среды, выбора способа реагирования на неё и внутренней регуляции его активности.

Отсюда следует, что необходимая нам модель личности должна фиксировать индивидуальные особенности этого триединого процесса. И в настоящее время есть только одна теоретическая модель, которая реализует указанные выше требования. Это соционика — информационная модель личности, созданная А. Аугустинавичюте [2] и её последователями на основе идей К. Юнга [9]. В ней глубоко проработаны структура поведения личности, межличностные отношения и психология малых групп [4, 5].

**Структура личности в соционической модели (в адаптации автора; рис. 1)**

Информационная модель конкретного социотипа формируется из четырех базовых свойств — по два от каждого полушария. *Логика* и *этика* представляют левое, а *интуиция* и *сенсорика* — правое полушарие. Каждое из них имеет по два аспекта, указывающих на внешнее (экстравертность — фигура черного цвета) или внутреннее (интровертность — фигура белого цвета) пространство, охватываемое процессом моделирования.

Таким образом, функцию моделирования выполняют восемь аспектов (фильтров, оценочных критериев):

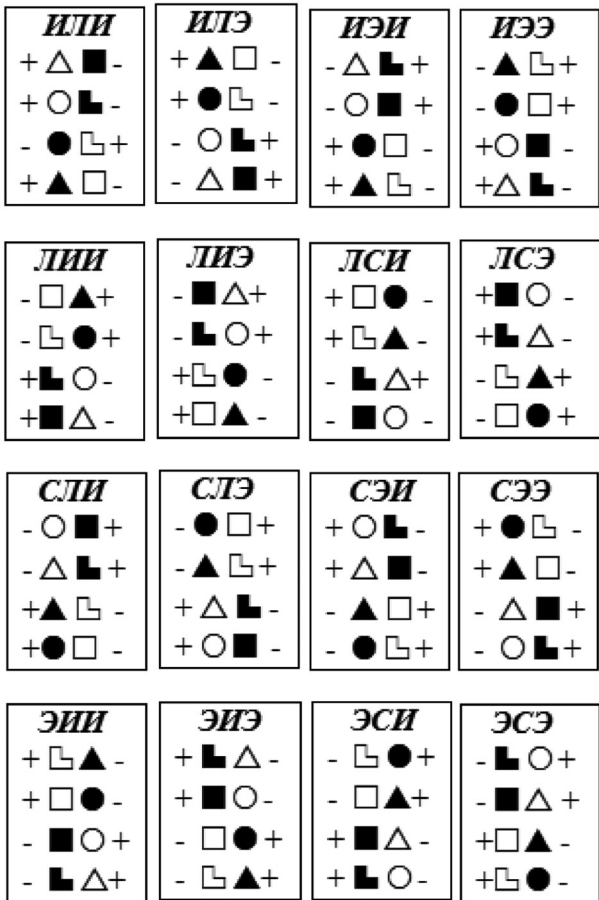


Рис. 1. Линейные графические модели 16 возможных социотипов



- *логика деловая* (черный квадрат) и *логика аналитическая* (белый квадрат);
- *этика эмоций* (черный квадрат с вырезом) и *этика отношений* (белый квадрат с вырезом);
- *интуиция возможностей* (черный треугольник) и *интуиция времени* (белый треугольник);
- *сенсорика волевая* (черный круг) и *сенсорика ощущений* (белый круг).

Графическая модель состоит из пяти строк. Первая строка — это условное трехбуквенное обозначение типа личности.

Две буквы — названия фильтров моделирования, третья — обозначение экстравертности-интровертности первого. Например, условное обозначение типа первой модели — ИЛИ, а его название — интуитивно-логический интроверт. Это означает, что первый фильтр интровертный (интуиция времени), а второй — экстравертный (логика деловая).

При этом первый фильтр всегда осуществляет автоматический отбор и оценку состояния индивидуально значимых факторов актуальной ситуации взаимодействия, а второй — отбор способа автоматического реагирования и управление его осуществлением.

Четыре следующих строки представляют четыре взаимодействующие базовые программы, реализующие *типичное* поведение личности в *типичных* обстоятельствах.

*Типичные обстоятельства* — это две сферы взаимодействия со средой: индивидуальные взаимодействия (индивид — внешний мир); и межличностные взаимодействия в социуме (индивид — индивид).

*Типичное поведение* в каждой из этих сфер — это реализующие его две базовых программы модели.

При этом индивидуальное взаимодействие с внешним миром реализуется программами «свободного поведения, самореализации» и «самозащиты, самосохранения». А межличностное — программами «ролевого поведения» и «ролевых ожиданий».

Программы системы *индивид — внешняя среда* реализуют осознанное активное поведение по критерию «свобода» и пассивное, мало осознаваемое защитное поведение по критерию «необходимость».

Программы системы *индивид — индивид* реализуют нормативное поведение: осознанное ролевое — по критерию «необходимость» (я должен... для нас); и малосознаваемое, в форме ролевых ожиданий — по критерию «пассивной свободы» (они должны... для меня, для нас).

Знаки *плюс* и *минус* (введены Гуленко В.В. [4]) обозначают особенности обработки информации: по *масштабу*, *направленности*, *дистанции* и *качеству* взаимодействия со средой.

Помимо знака каждый фильтр имеет фиксированную *мерность* (мощность) моделирования (введено Букаловым А.В. [3]). Это набор параметров, по кото-

рым оно происходит: *индивидуальный и социальный опыт*, *индивидуальные и социальные нормы*, *ситуации*, *время*.

В процессе моделирование взаимодействия со средой используются три критерия, реализующие шесть моделей:

- по месту в базовой программе: *ситуативная* и *регулятивная* модели (оценочная модель актуальной ситуации взаимодействия; оценочная модель выбора способа действий и управления их исполнением);
- по объекту моделирования (системе координат в создаваемой карте мира): *объектные* и *субъектные* модели;
- по способу установления равновесия: *нормативно преобразующая* (статическая) и *функционально адаптивная* (динамическая) модели поведения.

**Фильтры «логики» и «интуиции» создают модели «объектные» — опосредованные, полицентричные**

Они представляют внутреннюю карту мира с независимой от субъекта системой координат — свободной точкой отсчета. Сам субъект в них — один из многих других подобных объектов. Такие модели наиболее точно и адекватно представляют явления, объекты и процессы реального мира, потому что не зависят от того, кто их создавал, и универсальны для применения любыми субъектами и в любое время. Они эффективны и удобны для *сознательной* саморегуляции поведения.

1. *Логика деловая (функциональная)* и *интуиция возможностей* имеют один объект моделирования — закономерное, целостное функционирование объектов и процессов реального мира.

*Логика деловая* реализует нормативную, статическую модель функционирования и взаимодействия объектов среды в понятийных образах, осуществляя их функциональный анализ как статической системы (срезы значимых состояний). При этом целое расчленяется на составные части, выделяется основная функция системы — её назначение как главный полезный результат, а также обуславливающие его частные функции частей.

ЛСЭ, ЛИЭ — выделяют главную функцию, оценивают конечный полезный результат функционирования объекта как целостной системы (при *моделировании ситуации*).

СЛИ, ИЛИ — оценивают целесообразность каждого возможного действия относительно достижения объектом состояния, заданного первой функцией (при моделировании отбора оптимального способа действий и управления его реализацией).

*Интуиция возможностей* реализует адаптивную, динамическую модель целостного функционирования объекта моделирования во времени. Она представляет его *сущность* — целостное, отлаженное взаимо-



действие составляющих его элементов, *закономерно обуславливающее* промежуточные и конечные состояния объекта.

В сфере сознания эта *сущность* будет представлена в форме *озарения* — догадки:

- понимания *закономерной обусловленности* наблюдаемого состояния объекта процессом целостного взаимодействия его элементов (ИЛЭ, ИЭЭ) — при оценке ситуации;
- или готового *набора различных возможных вариантов действий* по достижению полезного результата, заданного первой функцией (ЛИИ, ЭИИ), — при выборе необходимых действий и управлении ими.

2. *Логика аналитическая* (левое полушарие) и *интуиция времени* (правое полушарие) тоже имеют один объект моделирования — закономерно обусловленные связи между элементами объектов внешней среды, объектами и процессами взаимодействия.

*Логика аналитическая* реализует это статично — осознанно выделяя в объекте или процессе элементы фиксированной структуры и состояния, причинно-следственные связи между ними, а также оценивая степень их соответствия нормативам (проблемность ситуации, отбор и упорядоченность действий).

ЛИИ, ЛСИ — при моделировании ситуации выделяют структуру объектов, их связи в структуре взаимодействия, оценивая их состояние как *проблемность ситуации* — степень соответствия внутреннему нормативу.

ИЛЭ, СЛЭ — при моделировании действий и управления ими отбирают их и формируют последовательность выполнения, выделяя и оценивая причинно-следственные связи во взаимодействии элементов системы относительно её целевого динамического состояния, заданного первой функцией.

*Интуиция времени* делает это в динамике, подсознательно предвосхищая закономерные изменения в состоянии и функционировании объектов и процессов взаимодействия в реальном времени — как возможную последовательность событий (представляя сознанию вероятностный прогноз ожидаемого события в форме озарения).

ИЛИ, ИЭИ — при моделировании ситуации представляют сознанию ожидаемые в будущем изменения в состоянии и функционировании объектов и процессов взаимодействия.

ЛИЭ, ЭИЭ — при моделировании действий оценивают и отбирают их из возможного множества на основе вероятностного прогноза последствий применения для достижения статичного состояния, заданного первой функцией.

**Фильтры «этики» и «сенсорики» создают модели «субъектные» — эгоцентрированные.**

Они формируют саморегуляцию поведения как контроль субъекта над ограниченным пространством взаимодействия объектов среды.

В такой модели внутренняя карта мира имеет систему координат, в которой центром, точкой отсчета является сам субъект. То есть все явления, объекты и процессы реальности в этом образе соотношены, представлены с позиции самоценности самого субъекта (удовлетворения его потребностей, его внутренних, мало осознаваемых нормативов).

Это делает модели менее точными и не всегда пригодными для других субъектов и разных ситуаций, зато — достаточно эффективными для данного субъекта и конкретной ситуации его взаимодействия со средой.

Основным и автоматическим регулятором поведения (отбора действий и степени активности исполнения) здесь является энергия эмоциональных переживаний субъекта (эмотивность), тогда как сознательное саморегулирование затруднено.

1. *Этика эмоций и сенсорика волевая* формируют модели контроля и управления внешним пространством взаимодействия и состояния объектов.

*Этика эмоций* — организует пространство внешнего эмоционального регулирования взаимодействия между людьми в статичной модели нормативной оценки, контроля и управления их эмоциональным состоянием, активностью (эмоциональное лидерство — страстность и энтузиазм ЭИЭ и ЭСЭ, эмоциональное манипулирование — ИЭИ и СЭИ).

*Сенсорика волевая* — организует пространство внешнего функционального регулирования взаимодействия между объектами среды в динамичной модели активного, силового овладения пространством взаимодействия, его защиты, расширения, волевого управления (оценка и контроль ситуации взаимодействия, роль субъекта принятия решений — СЛЭ, СЭЭ; контроль исполнительной части взаимодействий, выбор и волевое предписание действий — ЛСИ, ЭСИ).

2. *Этика отношений и сенсорика ощущений* формируют модели контроля и управления внутренним пространством взаимодействия состояния объектов среды и внутреннего состояния самого субъекта.

*Этика отношений* организует внутреннее пространство взаимодействия субъекта с другими людьми в статичной модели нормативной оценки состояния и субъективной значимости отношений: степени удовлетворения межличностным взаимодействием и управления им.

При моделировании ситуации взаимодействия (этика как ценность): нормативность отношений — как гуманность, всеобщее равенство интересов, взаимопомощь, взаимопомощь и безусловное принятие другой личности (ЭИИ); и нормативность отношений — как обязательность соблюдения общепринятых норм морали и нравственности (ЭСИ).

При моделировании действий (этика как средство): способ управления, манипулирования поведением людей (СЭЭ, ИЭЭ).

*Сенсорика ощущений* организует внутреннее пространство взаимодействия субъекта с физическими объектами и процессами среды в динамичной модели функциональной оценки внутреннего состояния субъекта: самоощущение комфорта или дискомфорта при моделировании ситуации (СЭИ, СЛИ); и управление взаимодействием факторов среды, по субъективному критерию динамики физического комфорта (ЛСЭ, ЭСЭ).

Указанные особенности в сочетании со специализацией базовых программ (свободное или нормативное поведение) потенциально дают возможность каждому человеку реализовать два варианта поведения: *гибкое* (сознательное, творческое и активное) или *шаблонное* (бессознательное, формальное и пассивное).

Первый — создаёт для каждой конкретной ситуации свою модель и свой способ реагирования. Это очень эффективно по адекватности и результату, но не всегда посылно и экономично — требует развитого мышления, высоких затрат энергии и времени.

Второй — автоматически распознаёт каждую ситуацию как одну из типичных и для неё автоматически же запускает применявшийся ранее способ реагирования. Это очень экономично, легко и быстро, но значительно снижает эффективность поведения в изменяющихся условиях среды и взаимодействия.

В реальном поведении эти варианты сочетаются, при большом преобладании второго.

### **Развитие личности в понятиях соционической модели**

Соционическая модель личности исходит из неизменности в онтогенезе её общей структуры, как генотипа, и фенотипической динамики развития в течение всей жизни. Развитие личности (самообучение) понимается как двойной процесс:

- *наполнение базовых программ* — освоение массы конкретных знаний и видов деятельности, которое расширяет возможности успешного поведения в каждой базовой программе и в каждой сфере жизнедеятельности;
- *рост самосознания* — преодоление обособленности в функционировании каждой базовой программы по критериям «свободы» и «необходимости», интеграция их деятельности в единый целостный процесс, контроль эмоций и эмоциональных состояний.

Второе достигается посредством их осознания, достижения устойчивого взаимодействия (термин — *стабильность психики*) и целостного единства в саморегуляции поведения (термин — *гармонизация личности*).

«Наполнение» базовых программ реализуется в процессе учебной деятельности и самообучения и даёт, условно говоря, *количественный* рост возможностей для жизненной адаптации личности. *Каче-*

*ственный* же её рост состоит в интеграции, преодолении обособленности и противоречивости способов саморегуляции собственного поведения.

*Соционическая модель указывает два направления такой гармонизации.*

*Во-первых* — повышение роли и эффективности сознательного индивидуального поведения (успешность). Это означает установление гармоничного баланса между блоками принятия решений и регуляции действий в первой базовой программе сознательного поведения. Этот баланс на полюсах представляет личность преимущественно как «творческую, активную и успешную» или как «пассивного наблюдателя, формального исполнителя». Он требует, с одной стороны, адекватности в моделировании, оценке ситуации и выборе способа действий, а с другой — взвешенных, активных и успешных действий. Это соответствует введённым выше понятиям *самоорганизации*, а также *степени доминирования* полушария и соотношения экстравертного и интровертного аспектов моделирования в базовой программе свободного поведения.

*Во-вторых* — повышение согласованности сознательного и бессознательного поведения, преобразующего и адаптивного саморегулирования. Иначе говоря, установления равновесия, баланса как согласованности, устойчивости во взаимодействии первой базовой программы с остальными тремя. Обозначая его термином «стабильность психики, поведения».

Этот баланс представляет степень преодоления обособленности программ поведения, одностороннего их развития по одному аспекту базового свойства; а также — противопоставления потребностей по критериям «личная свобода» — «подчинение необходимости». Что соответствует способности поддерживать равновесие с окружающим миром в смысле относительной независимости от внешних условий и обстоятельств, выражаемой понятием *самодостаточность личности*, а также составляющими её понятиями *ответственности* и *автономности*.

Как уже отмечалось выше, базовые свойства личности представляют две разновидности оценки: полицентричную (имеющую информационный, объективно ориентированный характер) и эгоцентричную (имеющую личностный, субъективно ориентированный характер). Первая обуславливает высокую стабильность и самодостаточность, вторая — относительно низкую.

«Полицентрист» исходит из признания своего единства с миром: «Я часть этого мира и ищу равновесия с ним». При хорошем «наполнении» этот критерий формирует базовые свойства гармоничной личности — *ответственность* (во взаимодействии с внешним миром) и *автономность* (во взаимодействии с другими людьми).

«Эгоцентрист» исходит из противопоставления себя этому миру, своих интересов и потребностей —



интересам и потребностям других людей: «Я — центр этого мира. Мои интересы, чувства, потребности, мнения всегда приоритетны». Этот критерий формирует базовое свойство личности — «зависимость» (*манипулирование и жертва* — антиподы автономности и ответственности). Он проявляется в разных формах и различной интенсивности.

При этом «необходимость» воспринимается как подавление личной свободы — либо в форме активного сопротивления (состояние агрессии), либо — пассивного, вынужденного подчинения (состояние жертвы). «Свобода» же воспринимается как ничем не ограниченная свобода для себя или навязывание собственных нормативных правил другим. Такие взаимоотношения с другими людьми носят однополярный характер «зависимости»: «Я должен!», «Вы должны!» или «Я хочу — вы (они) должны!».

Явное, открытое манипулирование проявляется в прямом принуждении, подавлении либо агрессии. Неявное — в форме просьбы, назидания, апеллирования к помощи, сочувствию, чувству долга, любви и так далее.

Высокая эффективность в действиях по первой базовой программе соответствует высокому уровню индивидуальной самоорганизации личности (успешность, способность к самостоятельности) и активности, а также понятию «воля» (сознательная саморегуляция) в традиционной психологии. Чем сильнее выражено доминирование одного полушария (раздельное функционирование), тем ниже показатель «эффективности действий» такой личности. Его значение максимально при отсутствии доминирования и наличии высокой активности.

Достигнутая точность измерения [1] степени доминирования (соотношения *вертности* фильтров первой программы) дает четыре варианта поведения по степени эффективной активности действий и понимается как способность личности к индивидуальной самоорганизации. То есть — её высокая успешность, самостоятельность в индивидуальной деятельности. В итоге баланс «индивидуальной самоорганизации — самостоятельности» дает четыре возможных типа поведения: *творец* (ранг 1); *деятель* (ранг 2); *активист*, или *активный исполнитель* (ранг 3); *формалист*, или *пассивный исполнитель* (ранг 4).

Показатель «стабильности» во взаимодействии полушарий (устойчивое поведение) максимален при расширенном сознании, которое характеризуется объединением в блоке «принятия решений» первой базовой программы соответствующих блоков остальных базовых программ. Краткий анализ взаимодействия этих программ дает три баланса для оценки стабильности личности.

**Баланс (1-4) «Индивидуальной ответственности — самореализации»** дает два характерных типа поведения:

1. *Ответственный (самореализующийся)* — с установкой на достижения и конструктивное взаимодействие. Распознается: по выраженному стремлению к достижению результата; по восприятию препятствий как естественных явлений; по сосредоточенности на поиске путей продвижения к цели.

2. *Защищающийся* — с установкой на избегание неудач и деструктивное (агрессивное) взаимодействие. Распознается: по выраженному стремлению «объяснять неудачи», воспринимать любое препятствие на пути достижения цели как неудачу и личную несостоятельность; по фиксации на этом переживании и прекращению дальнейших действий по достижению цели.

**Баланс (1-3) «Социальной ответственности — автономности»** дает два типа характерного поведения:

1. *Автономный* — с установкой на независимость от социума, личную ответственность, самостоятельность, — «все, что со мной происходит, есть результат моих собственных действий, зависит только от меня самого». Распознается по высокой конструктивности взаимодействия: поведение других людей принимается таким, как оно есть, предпринимаются действия по согласованию поведения и защите своих интересов; нет виноватых, нет самообвинения.

2. *Социально зависимый (комплексующий)* — с установкой на приоритет, особую субъективную значимость социальных норм и оценок. Распознается по повышенной потребности в признании, помощи, поддержке и личном общении с другими людьми — обидчивость, «я не могу без них...», «вы (они) должны...»; по наличию внутреннего конфликта — частому неприятию совместной деятельности с переходом со второй и с третьей программы на четвертую — программу самозащиты.

**Баланс (1-2) «Социальной самоорганизации — сотрудничества»** дает три характерных типа поведения:

1. *Сотрудничающий* — с установкой на совместную деятельность и конструктивное взаимодействие. Распознается по легкому и бесконфликтному входу и выходу во вторую базовую программу («я должен» — если сам, без чувства жертвы принял на себя это ограничение своей свободы) и в третью программу (вместо «они должны» — «они могут сделать это, если сочтут возможным»).

2. *Манипулирующий* — с установкой на использование других людей в своих интересах: на деструктивное и одностороннее взаимодействие в форме открытого принуждения или же скрытого, маскируемого паразитирования. Распознается по тому, что субъект в совместной деятельности действует по программе самореализации или самозащиты, не переходя на совместную деятельность по второй программе поведения. Внешние признаки такого поведения: демон-

стративно улыбающийся этик; серьезный, отчужденный логик; либо активная самозащита вплоть до агрессии.

3. *Уклоняющийся (аутичный)* — с установкой на самоизоляцию, уклонение от совместной деятельности. Распознается по систематическому проявлению отчуждения и уклонению от контактов, уходу в себя, в индивидуальную работу; по восприятию совместной деятельности как возможной угрозы (чрезмерная стеснительность, боязливость, тревожность).

Таким образом, используя соционическую модель и диагностируя указанные состояния как достигнутые терминальные результаты индивидуального развития личности, школьный психолог и педагог может получать конкретные ориентировочные оценки для планового мониторинга и повседневной практики коррекционной работы.

Контроль и мониторинг инструментальных результатов — степени овладения *нормативными видами деятельности*, составляющими *процесс саморегуляции* — можно проводить по итогам тренингов и других форм обучения, оценивая трехуровневое освоение как в обычных учебных дисциплинах: по умению работать с усвоенной информацией: распознавать типичные ситуации с применением отработанных для них, автоматизированных алгоритмов действий (уровень А), строить объяснительные, исполнительные, оценочные, прогностические (уровень В) и эвристические модели поведения (уровень С) [6].

*Примечание:* дополнительные материалы «по диагностике социотипа личности, оценке уровня её раз-

вития, повышении квалификации школьных кадров и организации управления результатами школьного образования» прилагаются на CD-диске.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Анушвили А.Н. Метод ВКП // Основы психологии. — Варшава — М.: Изд. Международного института управления, психологии и психотерапии, 2002.
2. Аугустинавичюте А. Соционика: Кн. 1. Введение. Кн. 2. Психотипы. Тесты. — М.: АСТ — СПб: Терра Фантастика, 1998.
3. Букалов А.В. О размерности функций информационного метаболизма // Соционика, ментология и психология личности. — 2003. — №2.
4. Гуленко В.В. Менеджмент слаженной команды. Соционика для руководителя. — М.: АСТ, Астрель, Транзит-книга, 2005.
5. Гуленко В.В., Тыщенко В.П. Соционика идет в школу. — М.: Черная белка, 2010.
6. Коханец А.И. Условия эффективности кредитной системы обучения в Казахстане (Единая национальная система оценки и управления качеством образования). — Астана, 2007.
7. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Личностный потенциал: структура и диагностика. — М.: Смысл, 2011.
8. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011.
9. Юнг К. Г. Психологические типы. — СПб: Ювента — М.: Прогресс-Универс, 1995.



И.Н. Серегина

## Детская истерика. Как быть и что делать?

**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, учреждённой Главой Петропавловска-Камчатского городского округа за достигнутые успехи в области образования (2008).

Сфера профессиональной деятельности и научных интересов: психологическая помощь детям и родителям, 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.

В своей статье автор анализирует проблемы, связанные с детскими истериками, и дает рекомендации родителям и педагогам, как их предотвращать или минимизировать.

«Хрупкое и чуткое существо входит в этот мир, делает свои робкие, неуверенные шаги, складывает из забавных сочетаний звуков первые слова... Сколько неожиданностей, неприятных событий ожидает его уже в начале пути, сколько неблагоприятных сил обрушивается на него, воздействие которых подчас сильно деформирует слабый «росток», наносит ущерб, и подчас непоправимый, его организму, заставляет развиваться в нежелательном направлении его психику, подавляет сознание, за тормаживает физический и интеллектуальный рост. Какою болью отзываются в нас слова: *трудные дети, дефективный ребёнок, аномальный малыш*» (В.П. Кашенко).

Дело воспитания ребёнка есть дело величайшей сложности и трудности. Для понимания этого нужны знания. Мы должны знать ребёнка, **знать** методы, приёмы его воспитания. И начинать воспитывать малыша необходимо уже с самого рождения, потому что потом исправить упущенное не всегда просто. Известно, что воспитывает человека всё общество в целом, вся атмосфера и вся обстановка нашей культуры и быта, вся живая повседневность, в которой нет мелочей.

Часто мы слышим от родителей: «ребёнок закатил истерику, упал, валяется на полу, если это на улице, то падает на землю, как быть, что делать, стыдно перед посторонними людьми и т. п.». Рассматривая тему истерики, дадим определение этому понятию, но не как медицинскому диагнозу, а как паттерну детского поведения.

Детская истерика — это приступ гнева или отчаяния. Особенно это проявляется тогда, когда ребёнок не получает того, что хочет. В возрасте до трех лет у малыша, как правило, часто не получается контролировать свои эмоции, к тому же у него не настолько хорошо развита речь, чтобы он мог выразить переполняющие его чувства или желания. По мере взросления ребёнка, знания его об окружающей действительности расширяются, и он реже прибегает к этому испытанному поведению протеста. Однако, любя истерика ребёнка имеет свою цель. Например, педагоги Э. Невилл и Д.К. Джонсон подразделяют детские истерики на **два типа**:

**1. Истерика характера.** Это выражение характера ребёнка. Цель такой истерики в том, чтобы разрядить эмоциональное напряжение. Когда от ребёнка требуется сделать что-то, что стал-

кивается с проблемными чертами его характера, созданное такой ситуацией напряжение может вылиться в истерику. Примеры: ребёнку с плохой приспособляемостью нужно принять замену воспитателя в детском саду; ребёнка с повышенной чувствительностью просят игнорировать приставания другого ребёнка. Потребность в пище, сне, физической разрядке или просто возбужденное состояние также вызовут эти истерики. Невилл и Джонсон говорят, что ваша лучшая реакция на истерики характера — избежать их. Старайтесь избежать ситуаций, когда ваш ребёнок переутомляется, перевозбуждается, становится голодным или должен долго сидеть не двигаясь.

**2. Манипулятивная истерика.** Цель этой истерики состоит в том, чтобы управлять другими людьми. Такая истерика происходит тогда, когда ребёнок получает в чем-то отказ: он хочет играть с игрушкой, которую держит другой ребёнок; он хочет танцевать на новом ковре в гостиной и одновременно пить виноградный сок; он хочет рисовать фломастерами на стене. Невилл и Джонсон советуют в этих ситуациях не сдаваться и дожидаться конца истерики. Здесь могут быть полезны передышки (удаление ребёнка в тихое безопасное место подальше от людей и объекта желания).

Почему ребёнок закатывает истерики, капризничает и именно таким образом пытается достичь своей цели? Как правило, такое поведение ребёнка это следствие неправильного поведения родителей. Если ребёнку все разрешают, выполняют все его требования, то последствия такого воспитания — обычная капризность, избалованность и вседозволенность. Либо другое — он привлекает к себе внимание, которого не хватает ему в связи с занятостью родителей, их усталостью после работы и т. д. Многие мамы предпочитают уступить, лишь бы он замолчал. Это опасный путь. Он ведет к тому, что реакции детей закрепляются, повторяются в ходе взросления и в следующий раз проявляются с еще большей силой. Родителям следует четко определить список разрешенных и запрещенных вещей и всегда придерживаться однажды установленного запрета («строгость в воспитании никто не отменял»). Ребёнок, склонный к ярким реакциям, использует любую трещинку в отношениях между членами семьи. Например, ребёнок с криком бросается на пол и требует желаемого. Родители не уступают. Однако, как правило, маме терпения хватает ненадолго, и она пытается уговорить папу уступить, но папа проявляет стойкость. Ребёнку только этого и надо. Он начинает кричать и настаивать с большей силой. Очевидно, что его демонстративное поведение рассчитано на маму. Дети гораздо наблюдательней, чем думают взрослые. И понимают, что за тем, что не разрешает папа, нужно идти к маме, а еще лучше к бабушке, от которой уж точно можно получить и желаемого, и, в дополнение, конфету.

Постарайтесь, чтобы ни один из родных не умалял авторитета другого. Если мама не разрешила, значит нельзя; папа сказал — делай. Ни в коем случае один из родителей не должен отменять запретов другого. Родители не должны позволять ребёнку добиваться желаемого с помощью истерик. В то же время нужно быть терпеливыми и уметь находить компромиссы.

#### **Причины истерики и капризов.**

- *Стремление обратить на себя внимание.* Чтобы истерика не возникла по этому поводу, нужно заранее предупредить ребёнка, что в какой-то ситуации вы не сможете уделить ему время, и предложить ему альтернативный вариант для самостоятельного занятия.
  - *Старание добиться чего-то желаемого.* В этом случае не надо немедленно отказываться от своего решения, нужно несколько раз уверенно сказать «нет», если запрет действительно обоснован, и продолжать заниматься своими делами.
  - *Неспособность выразить словами своё недовольство.* Вы должны научить его выражать свои эмоции другими способами.
  - *Утомление, недосыпание, чувство голода.* Для детей, склонных к истерикам, очень важно соблюдение распорядка дня. Его надо кормить и класть спать вовремя, не допускать переутомления, не играть в активные игры перед сном, не гулять слишком долго, не допускать возле него большого скопления малознакомых людей, не посещать различные новые для него зрелищные мероприятия. Если нужно рано утром идти в детский сад, разбудите ребёнка заранее и дайте ему время окончательно проснуться, иначе, если он закатит истерику, у вас не будет времени применять приёмы.
  - *Состояние во время или после болезни.* Понятно, что мама должна вовремя заметить признаки развивающейся простуды или наличие у своего ребёнка хронических проблем со здоровьем. В этом случае ему нужно создать щадящий психологический режим и обратиться к врачу.
  - *Желание подражать взрослым или сверстникам.* Нелепо требовать от ребёнка хорошего поведения, если вы сами часто срываетесь и нервничаете, когда вас что-то не устраивает. Ведите себя так, как вы хотите, чтобы вёл себя ваш ребёнок. Если он повторяет за истеричными детьми, нужно постараться объяснить ему, что так себя вести нехорошо, и при отсутствии эффекта постараться свети к минимуму подобные общения.
- Либо ребёнок:*
- Не может выразить словами чувства, желания или потребности.
  - Не может скоординировать тело и мысли, чтобы сделать нечто новое, чему он хочет и пытается научиться.
  - Играет с игрушками, слишком сложными для детей его возраста.



- Не получает от окружающих то, что хочет, или не может заставить их сделать то, о чем просит.
- Отрывается от интересного занятия ради неинтересного, например, от игры ради принятия пищи или дневного сна.

#### **Стадии истерики:**

- *Стадия крика* — ребёнок истошно кричит, ничего не требуя и никого не видя вокруг.
- *Стадия двигательного возбуждения* — начинает кидать всё, что попадает ему под руку, а если ничего нет, просто топает ногами и размахивает беспорядочно руками.
- *Стадия рыданий* — ребёнок рыдает, всхлипывает и смотрит страдающим взглядом.

Если во второй стадии на ребёнка не обращать внимания, то третья не наступит. В третьей стадии вы обязательно должны помочь ребёнку успокоиться, иначе она может продлиться бесконечно долго, так как ему трудно справиться со своими эмоциями. Обнимите его, прижмите к себе, посадите на колени и покачайте. Обесилевший малыш, успокоившись, скорее всего, захочет полежать или даже поспать.

#### **Чего не должны делать родители.**

- Не спорьте с ребёнком, который в разгаре истерики все равно ничего не понимает.
- Не кричите, поскольку ваш гнев может только усугубить гнев ребёнка. Повышая голос и выходя из себя, вы как бы признаете правильность его метода. Кто громче крикнет — тот и прав. Ваша задача — научить его справляться с яростью, гневом и раздражением, не теряя достоинства.
- Не давайте ему возможности почувствовать себя как наказанным, так и поощренным за устроенную истерику. Сам факт скандала не должен что-либо менять.
- Не позволяйте детским скандалам, случающимся в общественных местах, вызывать в вас чувство стыда и неловкости перед окружающими. Поверьте, большинство из них уже успели побывать на вашем месте. Как только ребёнок поймет, что в силу внутреннего дискомфорта вы уступаете ему в присутствии чужих людей, лишь бы он быстрее успокоился, истерики на публике станут для него обычным способом давления на родителей.
- Не принимайте поведение ребёнка близко к сердцу. Не стоит терзаться чувством вины из-за эмоционального поведения малыша. Даже если чадо в истерике кричит: «Ненавижу тебя!» — имейте в виду: эти слова не направлены конкретно на вас. Они просто показатель его собственного расстройств.

#### **Повод обращения к детскому неврологу:**

- Ребенок во время истерики задерживает дыхание или теряет сознание.
- Истерики становятся все более частыми и агрессивными.

- Малыш продолжает закатывать истерики после того, как ему исполнилось четыре года.
- Он наносит повреждения себе и окружающим, ломает вещи.
- Истерики сопровождаются ночными кошмарами, страхами, резкими и частыми перепадами настроения.

Если капризы и истерики у детей постоянны, это может быть следствием заболевания нервной системы, и ребёнка стоит показать врачу-неврологу. Если же со здоровьем все в порядке и если капризы или истерики при одном из родителей ребёнок себе не позволяет, то корень проблемы стоит искать в семейных отношениях, а именно в реакциях родителей на поведение ребёнка. Капризы могут возникнуть в ответ на слишком потакающие действия взрослых, на их противоречивые требования или на чрезмерно строгие меры, которые применяются к малышу.

Регулярные детские истерики и капризы ведут к психогенным изменениям характера, расшатывают нормальную психику, порождают стойкие психопатические наклонности. Такому типу поведения соответствует следующая клиническая картина: нетерпеливость, нетерпимость к мнению окружающих, требовательность, подозрительность, обидчивость, мстительность, гневливость, неадекватность эмоциональных реакций.

Известно, что ошибки воспитания играют большую роль в формировании поведения ребёнка, однако необходимо отметить, что они являются лишь провоцирующими факторами. Проблема находится гораздо глубже, и лежит она в особенностях нервной системы ребёнка, которые являются врождёнными. И в раннем детстве эти особенности проявляются наиболее ярко.

Различают несколько типов нервной системы ребёнка (Сытник С.В.). Каждый тип имеет свои признаки, по которым можно определить, к какому складу нервной системы относится ваш ребёнок. Определить это нужно как можно раньше, чтобы выработать правильную тактику обращения с ребёнком и этим помочь ему адаптироваться к различным жизненным ситуациям, что, в конечном итоге, поможет ему вырасти уверенным в себе и способным адекватно переносить стрессы. Рассмотрим **основные типы:**

**1. Слабый тип нервной системы.** Характеризуется замедленными процессами возбуждения и торможения. Такой ребёнок очень впечатлительный, подвержен тревоге и страху. Он необщительный, замкнутый, глубоко переживает обиды. Не любит конфликтов, плохо переносит изменения в своей жизни. Часто у него снижена самооценка, но он адекватно умеет анализировать свои чувства и эмоции. У такого ребёнка часто меняется настроение, его легко вывести из равновесия. Но он никогда не будет проявлять свои эмоции громким криком, недовольство будет выражать упорным хныканьем, которое не прекратится до тех



пор, пока вы не обратите на него внимание. В стрессовых ситуациях у него парализуется воля, теряется контроль над своим поведением, он становится невменяемым. В сильном расстройстве такой ребёнок способен на непредсказуемые действия. У такого ребёнка неустойчивый аппетит и некрепкий сон.

Воспитывая, старайтесь относиться терпеливо к его промахам, не скупитесь на заслуженные ласки и похвалы, чаще привлекайте его к общению с близкими людьми. Вместе с ним занимайтесь домашними делами, мотивируя тем, что вам нужна его помощь. Делайте так, чтобы он достаточно отдыхал, максимально оградите его от шумных мероприятий, от резких перемен в жизни.

**2. Сильный тип нервной системы.** Процессы возбуждения и торможения уравновешены. Такие дети редко бывают в плохом настроении. Нервничают только по довольно весомым причинам. Легко сходятся с детьми, спокойно адаптируются в разных ситуациях, конфликты разрешают легко и быстро. Они легко увлекаются, но быстро меняют эти увлечения, в связи с этим часто не держат обещания. Такие дети легки в воспитании, они редко создают проблемы. Однако если систематически нарушать режимные факторы, дети начинают меняться и вести себя, как дети со слабой нервной системой.

**3. Неуравновешенный тип нервной системы.** Процессы возбуждения преобладают над торможением. Такие дети легковозбудимы, даже новая игрушка может вызвать бурную реакцию. Спят они недолго и неглубоко, легко просыпаются от малейшего шороха. В обществе часто ведут себя шумно, любят быть в центре внимания. Легко отвлекаются, поэтому не могут довести дело до конца. Детям с такой нервной системой нравится руководить, так как это получается лучше, чем заниматься однообразным делом. Если ребёнку в резкой форме указать на ошибки, он начнёт злиться, кричать и, добившись своего, будет использовать скандалы постоянно. Любит всего достигать быстро и обязательно успешно. Если не получается, сразу теряет интерес.

Воспитывайте таких детей ненавязчиво. Помогайте им закончить начатое дело, так они научатся терпению. Научитесь чувствовать момент, когда ребёнок перестаёт воспринимать то, что вы пытаетесь ему донести, и начинает противостоять вам — меняйте тему, иначе может начаться истерика. Периодически аккуратно внушайте ему, что его поведение не всегда правильно. Подавайте ему пример своим спокойствием, ведь он любит подражать вам.

**4. Медлительный тип нервной системы.** Процессы торможения преобладают над возбуждением. Такие малыши крепко спят, хорошо кушают, до года быстро и выше нормы набирают вес. Эти дети спокойны, рассудительны, у них не бывает необдуманных поступков, ему комфортно в одиночестве, так как не отвлекает его от раздумий. Они долго «раскачиваются», однако если возьмутся за дело, обязательно доведут

до конца. Они опасаются резких перепадов настроения других людей. Они сдержанны на эмоции, поэтому часто сложно понять их душевное состояние. Такие дети умеют преданно дружить.

Роль родителей состоит в том, чтобы стимулировать ребёнка с такой нервной системой к действиям. Выбирайте такие игры, где нужно немного побегать, громко поговорить. Не ругайте их за медлительность — прежде чем что-то сделать, ему нужно собраться с мыслями и понять, что от него требуется. Не спешите всё делать за ребёнка (потому что так быстрее). Помогите ему перебороть свою инертность. Поддерживайте, устраивая соревнования. И, конечно, обязательно подыгрывайте.

К серьёзным истерикам склонны в основном дети со слабым и неуравновешенным складом нервной системы.

У детей до года истерики могут выражаться в приступах длительного истошного плача, возникающего даже при малейшей погрешности в уходе (мокрые пелёнки, голод, длительный промежуток между периодами сна, погрешности в питании кормящей матери). Их очень трудно успокоить, даже если эти погрешности устранены. Вызваны такие истерики, как правило, повышением внутричерепного давления, и помочь в этом случае может только *невропатолог*. У новорождённых это бывает вследствие нарушения течения беременности и родов у матери, а иногда может быть проявлением врождённых заболеваний головного мозга.

### **Что делать, когда у ребёнка истерика**

#### **1. Переключить внимание.**

Взрыв эмоций легче предотвратить, чем потом лихорадочно думать, что предпринять. Нельзя ждать наступления того момента, когда будет трудно что-либо сделать. Вы должны контролировать начинающиеся изменения в настроении ребёнка (недовольство, раздражение, плаксивость) и уметь вовремя отвлечь малыша от предмета, вызвавшего негативную реакцию. Иногда вспышку удастся остановить проявлением сочувствия к его плохому настроению, при этом нужно попытаться увести его в сторонку и поговорить с ним, успокоить, обнять, ласково погладить по голове. Ребёнок не всегда может понять и объяснить своё состояние, поэтому, помогая выразить словами то, что он чувствует, вы даёте ему возможность расслабиться, способствуете устранению напряжённой ситуации. Со временем, исходя из темперамента ребёнка, вы успешно научитесь пользоваться этим методом. Но помните: метод отвлечения эффективен только тогда, когда истерика находится в начальной стадии. Он не работает, если она уже в разгаре. Отвлечь ребёнка в этот период уже невозможно, тщетность попыток лишь выведет вас из себя.

#### **2. Дайте понять ребёнку, что вы не терпите истерик.**

Если истерика всё-таки случилась, прекратите всякое общение с ребёнком на это время. Не пытайтесь



уговаривать, кричать и шлёпать его — это не поможет, а может даже усилить проявления истерики. К тому же из-за воплей вас попросту не услышат. Сделайте вид, что вы его не видите. Если потребуется, наденьте наушники, но не реагируйте. Когда обстановка немного разрядится, вы можете начать применять различные приёмы, позволяющие утихомирить ребёнка.

*3. Во время истерики нужно ненадолго изолировать ребёнка.*

Отведите ребёнка в отдалённое место, где не должно быть детей, игрушек и телевизора. Пусть поймёт, что когда он ведёт себя неправильно, ему не будет позволено играть с другими детьми. В этом месте ребёнок должен находиться столько, сколько понадобится времени, чтобы он успокоился. При повторной истерике его нужно вернуть на прежнее место и опять оставить там на какое-то время, но не выпускать его полностью из поля зрения. Главное в это время — самому сохранять спокойствие. Однако ребенок должен запомнить, что истерика — не повод, чтобы увиливать от домашней работы или от выполнения уроков. Поэтому, когда он вернется в нормальное состояние, ему придется закончить работу.

*4. Ваша тактика действий во время истерик ребёнка должна быть всегда одинаковой.*

Алгоритм ваших действий при вспышках должен повторяться. Даже тогда, когда это происходит в общественных местах. Да, будет неприятно, но знайте, что окружающие не раз оказывались в таких ситуациях. Найдите в себе силы и будьте уверены, что делаете это во благо своего ребёнка.

*5. Расскажите ребёнку, как нужно цивилизованно выражать своё недовольство.*

Обычно дети закатывают истерики потому, что не знают, как по-другому выразить свои чувства. Для борьбы с истериками ребёнка вам нужно уметь сохранять спокойствие. Сделать это порой очень трудно, особенно когда истерика случается в самый неподходящий момент. Но вы должны уметь сдерживать себя. Если всё же вы разгневались, глубоко вдохните и выйдите на 3 минуты в другую комнату. Вам нужно потерять с ребёнком зрительный контакт. Но перед этим предупредите, что вы даёте ему время успокоиться и сейчас вернётесь. Пользуйтесь одной и той же фразой и больше ничего не говорите. Главное здесь спокойствие и молчание. Готовьтесь к разрухе в комнате, где остался ребёнок, но не наказывайте его за это. Этот метод называется «тайм-аут». Он прост, универсален и способен помочь в сохранении спокойного расположения духа и контроля над гневом. Однако знайте, что в последующем вы должны увеличить количество времени, проводимого с ребёнком за совместными играми, иначе из-за частых тайм-аутов он может озлобиться и потерять доверие к родителям. После истерики ведите себя так, как будто ничего не произошло. Не надо комментировать произошедшее. Пусть ребёнок опять заслужит ваше расположение.

Если, несмотря на ваши усилия и терпение, истерики сохраняются, нужно обратиться к детскому неврологу, который назначит обследование. Если обследование не выявит отклонений, невролог назначит консультацию психолога или психотерапевта, который определит, есть ли у ребёнка психические нарушения и надо ли проводить медикаментозное лечение. Ребёнку с возбудимой нервной системой можно помочь лёгкими успокаивающими средствами. Это могут быть отвары успокаивающих трав, успокоительные сборы и др. (Сытник С.В.).



Н.В. Годяцкая

## Кто «Я» и какой «Я»? Маркеры психологической зрелости подростка



*В статье вы можете познакомиться с рассуждениями автора о том, как распознать психологически зрелую личность, как подвести подростка к формированию ответственности за свою жизнь.*

Подростковый возраст. Многие родители с трепетом ждут приближения этого периода у своих чад, наслушавшись о бедах и горестях, возникающих на данном отрезке семейной жизни. Как много написано литературы на эту тему, как много советов и рекомендаций выдано авторами для родителей и педагогов. Сегодня звучит информация, что подростковый период «затягивается» у современных детей, переваливает за 20-летний. Так что или кто делает современных подростков инфантильными, безответственными, не способными принимать ответственность за свои решения?

Многие исследователи считают, что в современном обществе все труднее становится подросткам выражать свою точку зрения. К их мнению, за редким исключением, мало кто прислушивается. Авторитарный стиль воспитания и обучения все еще характерен для нашего времени. Современные подростки «бьют в набат», чтобы взрослые обратили на них внимание, при этом выражая свой протест через демонстративное, вызывающее поведение. Эти дети считают, что взрослые не хотят их понять и не могут им помочь, при этом сами мало верят в то, что от них хоть что-то может зависеть. Получается, что у наших детей действительно появляется очень мало возможностей самим принимать решения в конкретных ситуациях, а значит, и формировать свою ответственность за поступки...

Появляется масса проблем у взрослых с эмоционально отдаляющимися от них детьми. Подростки при этом остаются непоняты, не услышаны, теряют уверенность в своих силах, возможностях, не находят своего места в жизни.

Эрнст Легоувье говорил, что воспитание заключается в том, чтоб наши дети могли обходиться без нас. Но то, что происходит сейчас, наглядно демонстрирует, что мы, взрослые, сами много делаем для того, чтоб наши дети становились инфантильными, безответственными. Тогда получается, что современные родители сами слабо понимают, что же из себя должна представлять психологически зрелая личность.

В табл. 1 систематизированы маркеры зрелости личности (в принципе, не только для подростков).

**Годяцкая Наталья Вадимовна** — семейный психолог, старший преподаватель кафедры психологии ГБОУ Краснодарского края ККИДППО.

*Сфера профессиональных интересов: гештальт-терапия, психологическое консультирование — интегративный подход, психологическое сопровождение детей и взрослых в сложных жизненных ситуациях.*



А как же мы, взрослые, в отношениях с подростками, выражаем свои чувства, эмоции? Можем ли мы говорить с взрослеющими детьми о том, что нас беспокоит? Какие мотивы побуждают взрослых контролировать подростков, навязывать им свое мнение? Возможно ли распознать — где любовь, забота, внимание замещаются взрослыми на контроль и власть над подростками? Как много вопросов, и, к сожалению, нет общих ответов на них. Тут уже скорее речь идет об осознанности шагов самими взрослыми.

Насколько готов сам родитель «отпустить» свое чадо в мир взрослых. И вообще, насколько легко и комфортно может происходить сепарация (отделение) родителя и подростка?

Хочу напомнить о том, что кризис подросткового возраста развивается по двум направлениям.

Первый путь — кризис независимости. Он характеризуется:

- строптивостью,
- упрямством,
- негативизмом,
- своеволием,
- обесцениванием взрослых,
- отрицательным отношением к требованиям,
- протестом, бунтом,
- фразами, например «Не лезьте ко мне в душу!», «Надоели вы все!»...

Второй путь — кризис зависимости. Для него характерно:

- чрезмерное послушание,
- зависимость от старших как от сильных,

<i>Инфантильность</i>	<i>Зрелость</i>
Не готов брать ответственность за свои поступки. Позиция «моя хата с краю».	Принятие полной личной ответственности за все, что происходит в его жизни.
Не способен отслеживать и контролировать свои эмоции, игнорировать провокации, не может приходить в гармоничное эмоциональное состояние из любого проблемного.	Способность к самоанализу и рефлексии.
Не способен адекватно реагировать на конструктивную критику.	Развитое критическое мышление.
Зависимость от чужого мнения. Не придерживается четкой позиции в делах («куда ветер подует»).	Наличие собственной четкой жизненной позиции по основным вопросам, независимость от мнения других.
Склонен видеть злой умысел в чужих действиях, излишне подозрителен.	Чувство собственного достоинства, уверенность в себе, адекватная самооценка.
Пытается изменить других, приспособить к себе. Пытается управлять другими людьми.	Честность с самим собой и окружающими людьми, правдивость и искренность в отношениях.
Размытая система ценностей.	Сформированные моральные ценности.
Амбициозен, видит себя на высоком посту. При этом не стремится заниматься личностным ростом.	Занимается саморазвитием, самопознанием. Достигает высоких результатов в карьерном росте.
Не способен найти свое место в мире, социуме в соответствии с собственными желаниями, способностями.	Способность ставить цели, достигать их. Умеет расставлять жизненные приоритеты.
Нетерпим по отношению к чужим ошибкам, не способен просить прощения, не умеет прощать.	Терпимое отношение к своим и чужим ошибкам, способность просить прощения и исправлять ошибки, учиться на них. Умение прощать.
Его вера стремится обратить всех к своим идеалам, считает себя выше других, агрессивно реагирует на инакомыслие. Нетерпимое отношение к «непохожести» на него.	Толерантен к тем, кто не похож на него: людям других вероисповеданий, национальностей, политических убеждений. Отсутствие идеализма и жестких идей — признак духовной зрелости.

Табл. 1

- регресс к старым интересам, вкусам, формам поведения,
- подросток становится «удобным» для родителей и др. взрослых.

Первый путь развития подростков, несмотря на эмоциональную нестабильность в отношениях, будет свидетельствовать о рывке вперед в своем развитии, о выходе за пределы старых норм. В этом случае взрослеющие дети в семье получают свой опыт проживания злости, строптивости. Напомню, что злость (агрессия) является мощным сепарационным чувством. То есть психологическое отделение взрослеющего ребенка от родителей происходит и будет происходить с выяснением отношений, отстаиванием своих границ. И это нередко сопровождается очень бурными эмоциями обеих сторон.

Второй путь развития подростков — это как некий возврат к старой системе отношений, где ему будет гарантировано эмоциональное благополучие при его послушности и покорности, то есть целью (неосознаваемой) подростка здесь является избегание конф-

ликтов со взрослыми. В этой ситуации подросток транслирует взрослым, что он ребенок, что он не хочет взрослеть, что ему «и так хорошо»...

Что касается первого пути, то здесь ребенок, несмотря на кажущийся негативизм и проблемность ситуации, получает свой опыт проживания различных чувств и эмоций в отношениях со взрослыми, постигает жизненные уроки через собственные ошибки. При втором варианте пути развития подросткового кризиса очень важна позиция взрослого. Мудрость родителей, педагогов и других взрослых, их опыт и знание детской психологии помогут «вращивать» взрослую частичку подростковой личности, формировать ответственность за свои поступки.

В табл. 2. приведены примеры вопросов взрослого к подросткам, возможные мотивы взрослых и реакции подростков в зависимости от уровня психологической зрелости. (Данную таблицу можно использовать в индивидуальной или групповой работе с подростками для разрешения типичных конфликтов. Например, подросток говорит: «Я уже взрослый, а вы

<i>Вопросы, действия взрослого (мотив)</i>	<i>Реакция подростка (незрелая позиция)</i>	<i>Реакция подростка (взрослая позиция)</i>
Просьба взрослого что-либо сделать (просьба о помощи/желание доминировать).	Почему я? (агрессия, недовольство, раздражение — как реакция на категоричный приказ/просьбу).	Согласие помочь или отказ с объяснением невозможности.
Где был? Почему так поздно пришел? (интерес родителя/контроль). Куда идешь? Когда придешь? (интерес, забота/контроль)	Тебе не все равно? Отстань! Я сам знаю, когда мне приходиться! (агрессия, раздражение).	Заранее предупреждает, что задержится, может объяснить почему.
Как дела? (внимание).	Тебе не все равно? (возможно — обида; раздражение, злость).	Отлично! Спасибо, что спрашиваешь... Не очень... (желание поделиться переживанием).
Садись делать уроки! (забота/контроль, власть).	Надоели! Дайте отдохнуть! Не хочу! Не буду! Мне это не нужно! Достали! (злость, раздражение, досада).	Говорит о том, что, допустим, занят чем-то другим, а потом планирует сесть за уроки через определенное время.
Кто это сделал? (интерес родителя/контроль).	Это не я! (отрицание своей причастности в случае ухода от ответственности) (страх, стыд, чувство вины).	Способен признать свою вину (не путать с демонстративностью, когда цель проступка — привлечение внимания).
Почему не сделал? (претензия, интерес/контроль, власть).	Я не виноват! Это... (находит внешние причины обстоятельств).	Способен признать свою ошибку. Ищет причину в себе. «Возможно, я не рассчитал свои возможности».
Претензия родителя, что чего-то не сделал в рамках домашних обязанностей (власть, контроль).	Я не собираюсь это делать! Что я вам — слуга? Это моя комната, что хочу — то и делаю! (злость, недовольство, раздражение).	Знает о круге своих домашних обязанностей, выполняет без напоминания.

Табл. 2



относитесь ко мне как к ребенку». Взрослые отвечают: «Мы относимся к тебе как к ребенку потому, что ты ведешь себя как ребенок». «Нет! — возражает подросток. — Я веду себя по-взрослому!» «Хорошо! — отвечают взрослые. — Давай вместе посмотрим, как ты себя ведешь в типичных ситуациях, когда надо вести себя по-взрослому». Далее обсуждение поведения подростка идет на основе табл. 2. — *прим. ред.*)

Итак, как видно из примеров, подростки начинают отстаивать свои права на самостоятельность, отказываются выполнять требования взрослых, думая об ущемлении своих прав. Они пытаются ограничить влияние родительского внимания и контроля по отношению к себе. Тем самым подростки пытаются свою самостоятельность представить как взрослость для родителей, педагогов и других взрослых.

Огромное значение имеют в этот период единые требования к подростку, последовательность взрослых в системе воспитания. Понятно, что дети больше будут заявлять о своих правах, чем о наличии обязанностей. Поэтому, чтобы подросток начал осваивать взрослую систему отношений, необходимо порой четкая и важная аргументация, приведенная взрослым. Простое навязывание требований в этот период будет отвергаться ребенком.

При чрезмерных ожиданиях от подростка или при уменьшении внимания со стороны близких, подросток будет пытаться разными способами вернуть внимание. Недостаток внимания, заботы и поддержки болезненно воспринимаются подростком. А это может проявляться и в виде эмоциональных всплесков, неопрятности в одежде, вплоть до побегов из дома.

При чрезмерной опеке и контроле подросток лишается самостоятельности, имеет не очень четкие

представления о свободе. И взрослые должны понимать, что «подмена» любви и заботы контролем и гиперопекой приводит к массе конфликтов. И здесь важно взрослым не оттолкнуть от себя ребенка, так как дети и в этот критический для них момент испытывают потребность в поддержке. И для детей здесь важен родитель — как друг, который поймет и примет его таким, какой он есть. Глубина эмоциональных контактов будет укрепляться в процессе сотрудничества взрослого и подростка, где именно взрослый будет мудр и терпелив, учитывая особую ранимость ребенка. «Дети никогда не слушались взрослых, но зато всегда исправно им подражали», — говорил Дж. Болдуин.

Можно однозначно сказать, что в семьях с благополучными, гармоничными отношениями подросток уже способен соответствовать общественным ожиданиям в сфере общения. Чем гармоничнее отношения в семейной системе, тем более предсказуемо и безболезненно пройдет подростковый период детей, тем более у них благоприятные условия для психологического взросления.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков: Учеб. пособие. — СПб: Изд-во Михайлова В.А., 1998. — 379 с.
2. Дольто Ф. На стороне подростка. — Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2013. — 423 с.
3. Мадорский Л.Р. Глазами подростков. — М.: Просвещение, 1991. — 97 с.
4. Пономаренко А. Как наладить отношения с подростком. — М.: АСТ, 2014. — 256 с.
5. Хухлаева О.В. Психология подростка. — М.: Академия, 2004. — 160 с.

Н.С. Сопочкина

## Секреты развития памяти ребёнка



Данная статья предлагает перечень приёмов, техник и упражнений по развитию памяти ребёнка. В статье подчёркивается, что для того чтобы как можно раньше сформировать у ребёнка полезные для его жизни и развития личностные качества, необходимо ещё до школы заниматься с ним заучиванием стихотворений. Потому что стихи в значительной мере обогащают словарь ребёнка, формируют навыки правильного произношения слов и фраз, развивают память. В процессе постоянной работы и тренировок у детей дошкольного возраста заметно развивается ассоциативно-образная память. Если ребёнок не был обучен основным приёмам запоминания, при недостаточно крепкой памяти он испытывает затруднения в обучении. Полезно, кроме упражнений на развитие памяти, учить ребёнка приёмам, облегчающим запоминание. В статье представлена «песочная» техника как комплекс упражнений и заданий «на песке», благодаря которым ребёнок знакомится с рядом таких упражнений, которые позволяют запоминать материал. «Песочной терапии» отводится особое место в статье. Благодаря такой технике запоминания у ребёнка снижается психофизическое напряжение и улучшается память. Родителям важно помнить, что внутренний мир ребёнка требует трогательного отношения и мягкого воздействия.

Каждый родитель в своём «педагогическом арсенале» должен иметь тот набор приёмов, который позволит помочь его малышу быстро, без слёз, заучить стихотворение или пересказать сказку.

Прежде всего, мы, взрослые, должны понимать, что стихи в значительной мере обогащают словарь ребёнка, формируют навыки правильного произношения слов и отдельных фраз, воспитывают культуру речи. Поэтические строки развивают в ребёнке и эстетику, и нравственность, и «умные эмоции». Они отвлекают от плохих мыслей.

Но для того чтобы как можно раньше сформировать у ребёнка полезные для жизни и развития качества, необходимо ещё до школы заниматься с ним заучиванием стихотворений, понятных для его возраста. Однако важно не просто заучивать, но и быстро запоминать стихи любого объёма.

Многие родители жалуются на то, что их ребёнок отказывается учить стихи, плачет и заверяет их, что не может ничего запомнить. В таких случаях не следует расстраиваться или ругать ребёнка, ведь из-за такого поведения родителей у него будет портиться настроение и снижаться мотивация к запоминанию стихов.

**Сопочкина Наталья Сергеевна** — социальный педагог реабилитационного отдела ГБОУ СО «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи «Лад» (г. Полевской Свердловской области).

Область профессиональных интересов: арт-терапия, песочная терапия, сказкотерапия, развивающие занятия для дошкольников, игры Воскобовича и Дьёнеша как здоровьесберегающие технологии в работе с детьми и подростками; консультации и коррекционно-развивающие занятия с детьми и подростками; работа с родителями по стабилизации детско-родительских отношений; система семинаров по профилактике профессионального выгорания и обучающие семинары по инновационным технологиям работы с детьми.



Гораздо полезнее будет пойти необычным путём для более быстрого и легкого запоминания стихов любой сложности.

Известно, что мозг человека гораздо быстрее «опирается» на образы, и именно по ним проще запомнить слова и фразы, которые до этого запомнились с большим трудом. Если ребёнку сложно запомнить строки стихотворения, то попробуйте вооружиться фантазией, листком бумаги, карандашом и позитивным настроением.

Поверьте: с нарисованными к стихотворению образными картинками эффективность запоминания увеличивается на порядок. Это известный, но не всегда применяемый родителями способ заучивания рифмовок. Низкая популярность этого способа, скорее всего, связана с тем, что он требует времени и объединения усилий детей и родителей. А последним порой так не хватает именно времени и сил.

Процесс требует творческого подхода, «режиссёрского» родительского выполнения задачи и большой любви к маленькому человечку, для которого мир поэзии интересен, но неизведан.

Попробуйте разбить стихотворение для удобства на части, лучше по две строчки для облегчения запоминания, и рисуйте с ребёнком возникшие образы на листе бумаги на каждую часть стихотворной рифмы.

Можно воспользоваться нарисованной табличкой для картинок, можно просто размещать их в столбик или строчку — это неважно. Лучше, если эти картинки будет придумывать и рисовать сам ребенок, но вы тоже можете принять участие в процессе и помочь ему в выборе образа.

Скорее всего будет понятно, что чем проще рисунок, тем легче его запомнить, поэтому не стоит рисовать целые сюжеты. Надо ограничиться зарисовкой простой и понятной картинкой-символом. Ребёнок попытается рассказать стихотворение, используя только ассоциации, то есть нарисованные картинки. Потом он расскажет стихотворение без помощи картинок, только с помощью воспоминания нарисованных образов.

Попробуем разучить или вспомнить с ребёнком стихи Агнии Львовны Барто. «Синенькая юбочка, ленточка в косе. Кто не знает Любочку? Любу знают все»... (из стихотворения А.Л. Барто «Любочка»). Приготовим листочки (и родителю, и ребёнку). Будем цветными карандашами делать зарисовки: рисуем юбочку и раскрашиваем синим карандашом (у кого лучше?); рядом — синюю ленточку (кто быстрее?); потом напишем: «кто?»; потом напишем: «все!». Поверьте! Стоит повторить ещё разок «на слух», и ребенок уже запомнит строчки. Зрительный эффект ускорит запоминание.

Попробуйте повторить приём. «Вот у Тани сколько дела: Таня ела, чай пила, села, с мамой посидела. Встала, к бабушке пошла»... (из стихотворения А.Л. Барто «Помощница»). Мама нарисует стол, а дочка — тарелочку и стакан. Мама нарисует стульчик, а дочка напишет на нём — «мама»; нарисуют вместе

идущую девочку, а рядом девочка напишет: «бабушка». Поверьте! Ребёнку захочется по рисункам всё повторить. И это будет успешное повторение.

Применяя приём запоминания стихов по рисунку, мы учим детей краткому и мобильному выделению основного, которое «подсказывает», а затем помогает найти «рифмовочку». Обучаем рисованию и поиску мобильного пути.

Модификации выполнения заучивания стихов рисуночным методом различны. Покажем на примере стихотворения А.Л. Барто «Раковина». Помните? «Я раковину эту в коробке берегу. Она лежала раньше в песке на берегу»... Можно нарисовать три квадрата и попросить ребёнка нарисовать ключевые (важные) слова. При затруднении подводим к таким рисункам: в первом — раковина, во втором — коробка, в третьем — песок. Если ребёнок утверждает, что он не умеет рисовать, надо показать ему способ зарисовки образа (макета) рисунка, соответственно: спиралька, квадрат и точки.

Со временем наш малыш научится выделять главное, соотносить одно с другим и заучивать строки уже без рисунка, создавая образы «в уме».

По всей вероятности, ребёнку нельзя навязывать ту ассоциацию и тот образ, который ему не понятен. Пусть продумает свой образ, привяжет его к строчке из стихотворения: тогда она запомнится без усилий.

Родители, применяющие такой приём заучивания стихов со своими детьми, ссылаются на простоту и ясность конкретных действий приведённой техники запоминания. А также отмечают, что они приобретают в этой работе позитивный настрой на результат, который удвоится, например, если родители вместе с ребёнком приготовят «копилку новых слов» в виде коробочки, конвертика, таблички.

Ребенок сможет не только развиваться посредством выбранных приёмов запоминания стихов, но и получит удовольствие от самой работы, сосчитывая всякий раз новые слова, выражения, фразы. Самооценка малыша, безусловно, повысится. В школе, как правило, таким ребятишкам учиться будет проще: рычаги памяти помогут им усвоить объёмный материал.

Но что делать, если объёмы памяти у ребёнка невелики? Многие родители сетуют на то, что память детей младшего школьного возраста ослаблена, недостаточно развита.

В процессе постоянной работы и тренировок у детей дошкольного возраста заметно развивается ассоциативно-образная память. В младшем школьном возрасте большинство детей сравнительно легко запоминают тексты механически. Но в среднем школьном возрасте, если подросток не был обучен приёмам запоминания, он испытывает большие затруднения в обучении. Тогда кроме упражнений, направленных на развитие памяти ребёнка, необходимо использовать и приёмы, облегчающие запоминание.



Поэтому уже в начальных классах необходимо организовать дополнительную работу по развитию памяти у детей на основе упражнений, использование которых поможет детям её улучшить. Такие упражнения применяются учителями на уроках русского языка и, соответственно, предлагаются родителям в качестве домашних развивающих заданий.

Какие же это задания?

Во-первых: при трудностях в запоминании необходимо тренировать ребёнка в умении делить текст на части, придумывать заголовки для каждой части, составлять из заголовков план текста, выделять ключевые слова или словосочетания. Из опыта известно, что детям нравится такая форма работы.

Во-вторых, оправданной будет и такая форма работы, как совместный пересказ текста с детьми, желательнее с использованием ключевых слов. Поддержка взрослого облегчает выполнение трудной задачи.

И всё же чаще за советом к социальному педагогу или педагогу-психологу обращаются родители малышей четырёх-пяти лет с вопросом: как научить запоминать стихотворения, если это сложно выполнить? Думаю, что ответ ясен: необходимо использовать игровые решения, так как к маленьким детям дошкольного возраста трудно подобрать стандартный подход.

Некоторые малыши часто схватывают поэтические рифмованные строки «на лету», другие предпочитают делать удивительные поделки — аппликации, к примеру, а изучение даже самого маленького стихотворения превращается для них в пытку.

Значит, необходимо сделать так, чтобы малыш полюбил стихотворения: своим примером показывать, что любить стихи нужно, само изучение надо постараться превратить в своеобразную игру, а главное — правильно подбирать стихотворения соответственно возрасту ребёнка, его особенностям и темпераменту.

Такая работа, поверьте, станет первым шагом к развитию памяти. Попробуйте начать строчку, а ребёнок пусть её закончит. Так легче запоминается стихотворная рифма. Дети любят такие стихи — «добавлялки», благодаря которым они рифмуют и учатся оценивать свои старания.

*«Словно остров, кит плывёт,  
у него огромный... (рот).  
Он не ест вкусный плов,  
ловит раков и ... (рачков)»...*

Ритм на вырубку приходит часто. Воспользовавшись обычным игровым мячом, можно повторять строки, при этом отбивая мяч от пола или перекиды-

вая его. Если в изучение стихотворения добавить маршировку и ритмы хлопками, танцевальные движения, фольклорные песенки, инсценировки, то малыш легко запомнит стишок.

Расскажу о технологии работы с детьми на «сухом песке», которая является модификацией к упражнениям на запоминание.

На своих занятиях я использую комплекс стихотворных упражнений в сочетании с играми в «педагогической песочнице», которые можно предложить детям и подросткам. Он направлен на развитие и активизацию всех процессов: речи и эмоционального восприятия, внимания, памяти, мышления. Такой вид упражнений предполагает использование творческого потенциала детей и расширяет пути запоминания любого стихотворения.

Содержание работы с детьми по запоминанию рифмовок «на песке» раскрывается в системе упражнений и дидактических заданий, направленных на развитие воображения, речеслухового восприятия и мыслительной деятельности; на снятие эмоционального напряжения; на формирование интонационной выразительности.

Таким образом, занятия «в песочнице» позволяют превратить процесс запоминания в удовольствие и радость, поскольку игровые образы — сюжеты быстро и легко запоминаются. Что же происходит с ребёнком, когда он играет в песок?

Сопоставляя образные картинки и игрушечные фигурки с речевыми рифмами, ребёнок освобождается от напряжения и выражает свои эмоции в стихах более уверенно.

Наблюдения показывают, что совместные со взрослым стихотворные игры у детей в песочнице могут наглядно продемонстрировать родителям особенности запоминания и развития своих детей.

У ребёнка снижается психофизическое напряжение, когда заучивание детских стихов в «песочнице» сопровождается действиями символов — образов.

Малыш синхронно изображает бабочек, яблоки на веточках, лебедей и уток в озере и не догадывается, что природа интенсивно работает над развитием его памяти. Игровой материал помогает ребёнку запомнить стихотворение зрительно и по действиям «сказочных мини-игрушек», подготавливая маленького человека к большой внутренней жизненной работе.

## Психология воспитания



О.В. Решетников

# Блокираторы мотивации профессионализации

**Решетников Олег Викторович** — кандидат педагогических наук, директор Института общественного служения, психолог школы № 1910 ЮВАО г. Москвы, руководитель Учебно-методического центра дополнительного профессионального образования и профессиональной переподготовки ЖДЦ Департамента труда и занятости населения г. Москвы.

Современные школьники и студенты в своем большинстве относятся к будущей работе как к «черному ящику» с загадочным содержанием — придет время, он откроется, и мы узнаем, кто мы и как действовать дальше. Понимание того, что профессиональная занятость выстраивается сильно загодя, не движет юными силами в направлении построения своей индивидуальной карьерной траектории. Мотивация, приводящая все в движение в случае с карьерным и профессиональным ростом, у российской молодежи блокируется с трех сторон — жизненными обстоятельствами, спецификой социальной среды и внутренними иллюзиями.

Снять блокираторы мотивации к построению индивидуальной карьерной траектории только увещаниями недостаточно, но важно, чтобы двинуться вперед. За увещаниями должны последовать конкретные, направленные на результат действия, превращающие понимание в убежденность.

Судя по тому, что, в отличие от многих стран мира, в нашей системе образования практически отсутствует такое направление, как «карьерный менеджмент» для студентов и школьников, — эти блокираторы стоят в сознании не только юных. Представления же родителей, что профориентация — это поход к психологу, чтобы узнать будущую профессию своего чада, сродни паломничеству древних греков к дельфийскому оракулу Аполлона, чтобы по бараньей косточке узнать волю богов.

В европейских школах реальное карьерное портфолио дети начинают вести с 12 лет, заботясь о том, чтобы набор необходимых навыков, компетенций и свидетельств приобретения жизненного, социального и профессионального опыта проецировался на будущую профессиональную занятость.

Для того чтобы у наших молодых людей снять мотивационные блокираторы профессионализации, следует понимать, как они устроены и какие к ним можно подобрать ключи.

Вопрос «Что делать?» обращен к взрослым руководителям и организаторам, которые должны понимать, как организовать мотивирующую среду развития.

Вопрос «Что сказать?» содержит доводы на тот случай, если среда мотивирующего развития — дело будущего, а действовать надо уже сегодня.

*Блокираторы условно могут быть разделены на три группы:*

**1. Жизненные** — «жизнь не дошла до предела», отсутствие ситуации неадекватности, отсутствие опыта фрустрации, отсутствие страха голода.

Эта группа блокираторов мотивации связана с общими жизненными условиями, с укладом жизни, обусловлена качеством и уровнем жизни. Повышение качества жизни, с одной стороны, является безусловным благом, но при этом ослабляет мотивацию к изменению и активному обустройству жизненных обстоятельств.

**2. Внешние (объективные)** — «карьера дело случая», «умные работают на дураков», «построй план — рассмеши богов», «неудобства» индивидуальности

Эта группа факторов обусловлена организационной культурой в профессиональной среде на уровне организаций, территорий, регионов и в целом национальными особенностями карьерного и профессионального развития.

**3. Внутренние (субъективные)** — связаны с внутренними установками субъекта: «думаю, что я гениален», «думаю, что я такой же, как все», «думаю, что я неспособен», «думаю, что еще рано думать».

Внутренние установки являются следствием сформировавшегося индивидуального восприятия социальной действительности и своего места в ней.

## Блокираторы мотивации

### 1. Жизненные

*Жизнь не дошла до предела* — поговорка «пока гром не грянет...» относится не только к русским, но и к их детям. Мы начинаем действовать — когда уже совсем нельзя бездействовать. Взрослых заставляет двигаться вперед, прежде всего, ответственность за своих близких. Неплохо работают кредиты. Если бы не они, то сколько ценных кадров уклонились бы у нас от работы. Но у детей нет опыта ответственности, и жизнь доходит до предела только во время ЕГЭ.

**Что делать:** дать молодым людям реальный опыт ответственности.

**Что сказать:** есть такая поговорка «Поздно пить боржоми, когда почки отвалились». Подумай, что она означает. Спроси взрослых людей, которым ты доверяешь, не было ли в их жизни ситуаций, подпадающих под эту поговорку. Почему эти ситуации произошли? Не потому ли, что человек бездумно или по глупости упустил драгоценное время? Почему ты считаешь, что такого не может случиться с тобой?

*Отсутствие ситуации неадекватности* — неадекватность или ощущение собственной неполноценности (когда, попав в непривычную ситуацию, ты вдруг ощущаешь себя дураком) — мощный мотиватор. Он срабатывает тогда, когда человек осознает, что для достижения своих целей у него есть не все возможности, и их следует еще приобрести. Но молодые люди не сталкиваются с этим мотиватором, поскольку их социальный опыт, внешкольная общественная и практическая де-

ятельность не ставят их в подобные ситуации. Легко вообразить себя суперменеджером или большим боссом, когда ты самостоятельно не реализовал ни одного реального социального проекта с конкретным результатом.

**Что делать:** вовлекать молодых людей в разнообразную реальную практическую и социальную деятельность (добровольчество, социальные проекты, общественная деятельность, исследовательская и конструкторская самостоятельная работа, трудовая деятельность и т. д.).

**Что сказать:** ты считаешь себя «крутым»? Тогда попроси родителей поручить тебе какое-нибудь «пустяковое» дело, требующее минимальной самостоятельности и предприимчивости. Например, позвонить в РЭУ и добиться, чтобы вам, наконец, прислали слесаря, который починит текущую в ванной трубу. Или еще проще — в течение недели возьми на себя полную ответственность за финансовые расчеты, закупку продуктов и приготовление еды на всю семью.

*Отсутствие опыта фрустрации* — нельзя разочароваться в результатах своей деятельности, если она всегда делается вполсилы и не по-настоящему. Мотивируют неудачи, в которые вложены силы. Конечно, эти неудачи не должны «раздавить». Но это не грозит молодым людям, которые не знают ничего «страшнее» ГИА и ЕГЭ. Но для будущей профессиональной деятельности это совсем немного, надо больше — волнующее публичное выступление, сложная исследовательская работа, конструкторская работа с реальной ответственностью, социальный проект, в результатах которого все заинтересованы.

**Что делать:** нужна сложная социальная и практическая деятельность, соответствующая возрасту, но с реальными трудностями и неудачами, обнажающая недостаток возможностей и требующая развития.

**Что сказать:** назови самую большую проблему, с которой сталкивался в жизни, и которую решил сам (затем назвать самую страшную проблему, с которой сталкивались родители. И сравнить).

*Отсутствие страха голода* — отсутствие этого мотива коренным образом изменило современный образ профессиональной деятельности. Сегодня никто не работает в буквальном смысле «за кусок хлеба», попробуйте умереть с голоду в Москве — не дадут. Но есть другой голод — жажда самореализации и совершенства, открытий, достижений, победы над трудностями и проблемами.

**Что делать:** вовлекать молодежь в реальную, результативную деятельность, которая очевидным образом приносит общественно полезные результаты, решает реальные проблемы, преодолевает трудности, помогает другим людям. Надо как можно раньше «зацепить» ребенка реальной жизнью, дать почувствовать, как от его усилий что-то изменяется в мире (в его ближайшем окружении) в лучшую сторону, и если увеличивать усилия, то увеличится и присутствие «хорошего» в нашей жизни.



**Что сказать:** если завтра ты умрешь, кто вспомнит о тебе через полгода, кроме твоих родителей и нескольких ближайших друзей? Почему? Другой вариант: что отделяет тебя сегодняшнего от превращения в нищего или бомжа (если убрать родителей, возможное наследство и твое право на часть квартиры, где ты живешь)? Что в тебе самом есть такого, что позволит тебе не стать нищим, если ты (не дай бог) останешься один в пустой квартире? Какие личные качества, профессиональные навыки? А что ты делаешь сейчас, чтобы наработать их в полной мере к тому моменту, когда придется жить самостоятельно?

**2. Психологические** — связанные с внешними (объективными) обстоятельствами.

*Карьера — дело случая:* в нашей стране механизм меритократии<sup>1</sup> на практике, в особенности в сфере экономики услуг, работает слабо, и карьеру делают не всегда самые способные и эффективные в профессии, а зачастую те, кто обладает набором качеств, необходимых для выживания и победы в бюрократической системе. Либо те, кто оказался в нужном месте в нужное время. Подсознательно молодые люди ориентируются больше не на управление своей карьерой, а на поиск того самого нужного места и времени или выстраивание бюрократических социальных сетей.

**Что делать:** уже со школьной скамьи необходимо дать понять юным гражданам, что в стране востребованы все их таланты и способности, и что, развивая их, можно достигать успеха. Должны быть созданы сети реализации талантов и способностей с четкой системой координат роста — общественное служение, самоуправление, конкурсы и соревнования, исследовательские сообщества и т. д.

**Что сказать:** возьми биографии людей, добившихся реальных успехов, — и посмотри, много ли среди них тех, кто просто сидел и ждал удобного случая? Таких почти нет. Мало того, для многих пассивное ожидание могло бы стать гибелью. Тот же Чарли Чаплин так и остался бы на всю жизнь нищим подсобным рабочим на стекольном заводе, а не стал бы легендарным актером и режиссером, которого с почетом принимали в самых богатых домах.

*Умные работают на дураков* — это еще одна особенность организационной культуры, которая заключается в том, что умные (специалисты, профессионалы) ожидают свое материальное и социальное вознаграждение за свой профессиональный талант. Те, кто подобными талантами обладают в меньшей степени и не могут с ними конкурировать на «одном поле», сосредотачивают свои усилия на организационно-ад-

министративных направлениях. Со временем в организациях с такой культурой складываются определенные системы поддержки «своих», позволяющие формировать руководящий состав из когорты слабых профессионалов, но управленцев. Последовательно развивается миф об особых управленческих качествах, навыках и талантах, которые в основном могут быть сведены к степени «посвященности» в «управленческие игры» и удерживающиеся взаимной поддержкой «своих». Очевидно, что между двумя этими группами кадров существуют компромиссы, сдерживающие механизмы, определенная степень взаимопроникновения, но все это не меняет общую тенденцию. Однако стоит помнить, что в масштабах социума это лишь одна из тенденций, действующих в определенной прослойке общества. Есть много других прослоек, где действуют иные, порой диаметрально противоположные законы. Например, если речь идет о маленьких мобильных фирмах, в которых работают сплоченные команды единомышленников и все друг с другом на «ты».

**Что сказать:** предложить назвать конкретные «умных» и «дураков», проанализировать эти ситуации и наглядно показать, что «умные» — часто отнюдь не умные, а просто болтуны, а «дураки» — успешные люди, смысл действий которых еще просто не понятен молодым людям по причине жизненной неопытности.

*Построй план — рассмеши богов:* в отечественной организационной культуре ярко выражен феномен «авральности»<sup>2</sup>. Этот феномен связан с предыдущими — поскольку многие производственные и организационные процессы развиваются не столько в логике профессиональной необходимости, сколько в логике управленчески-административных и политических решений, то их последовательное плановое осуществление затрудняется. Проблемы решаются по мере их поступления и достижения ими некоего критического уровня. Когда уже становится совершенно очевидно, что проблема не уйдет сама собой, — самое время направить героические усилия на борьбу с ней. Даже регулярное появление одних и тех же проблем в одно и то же время не смущает русского человека, который полагает, что это просто полоса несчастливых совпадений. Тем более в условиях постоянных новых вводных, измененных правил, субъективных «начальственных» влияний, сменяющихся «компаний» и т. п. ценность плановой работы котируется невысоко. Кроме того, поскольку рядовые сотрудники отчуждены от процесса принятия решений, у них возникает ощущение, что «все уже решено и без нас» и надо про-

<sup>1</sup> Меритократия (букв. «власть достойных», от лат. «достойный» и др.-греч. «власть, правление») — принцип управления, согласно которому руководящие посты должны занимать наиболее способные люди. Меритократичность — свойство системы организации труда, при которой доминирует ориентация на поощрение достижений и эффективности (с каждого по способностям, каждому по заслугам, нуждающимся по потребности).

<sup>2</sup> Аврал (нидерл. overal — повсюду) — морское повелительное: «все наверх!», спешная (по специальному заданию или по тревоге) работа на судне (корабле) всей командой (экипажем) или большей частью команды (экипажа).

сто «держать нос по ветру» и «плыть по течению». Зато в других странах сложилось представление о наших специалистах, что они могут эффективно работать в условиях краткосрочных перегрузок, когда привыкшие к плановой работе профессионалы «сдаются».

Этот скептицизм по отношению к производственным планам переносится и на планы жизненные, многие молодые люди полагают, что лучше полагаться на интуицию, на понимание текущего момента, жить по ситуации.

**Что сказать:** здесь можно предложить обсудить метафору. Сидит на кухне мать нескольких детей и думает: варить обед или нет? Наконец решает сварить одну порцию — на всякий случай. Прибегает первый ребенок: «Мама! Есть хочу!» Мама его кормит и решает приготовить еще одну порцию. Так она готовит каждый раз по одной порции. И назавтра поступает так же, мотивируя это тем, что неизвестно, придут ли дети обедать. Вопрос молодому человеку: она адекватная? Вменяемая? А если нет, то почему? А ты сам адекватен, если мыслишь, по сути дела, в той же логике, что и эта мамаша: день протянуть, а дальше — как «карта ляжет».

*Неудобства индивидуальности* — с одной стороны, профессиональная индивидуальность выгодно отличает ее обладателя, а с другой, создает проблемы, затрудняет адаптацию. Отстаивая свой способ и ведение реализации профессиональной деятельности, используя уникальные индивидуальные характеристики, можно опередить конкурентов, создать уникальные качества продукта, расширять инновационное пространство. Но можно не вписаться в общий стандарт, вызвать непонимание, потребовать дополнительных ресурсных условий, заставить партнеров перестраивать свою работу. Профессиональная деятельность разумным образом совмещает баланс традиционных и инновационных подходов, мастеров-консерваторов и индивидуалистов-революционеров. В разных профессиональных средах и организациях этот баланс распределяется неоднородно. Уникальные специалисты могут выиграть от своей индивидуальности, но а могут оказаться неудобными, «невыгодными», например, в отлаженном устоявшемся массовом производстве. Для профессионала существует дилемма — сосредоточиться на освоении тра-

диционных технологий или идти своим, непроторенным путем. «Своя колея» требует, как известно, мужества, наличие таланта, уверенности в цели, убежденности в своей правоте. Более того, индивидуальность будут испытывать и проверять на прочность, требовать доказательств той самой правоты, «подравнивать» под общий стандарт. Поэтому если брать общий характер российской профессиональной культуры, то она скорее тяготеет к консервативному стандарту и с большим подозрением относится к разного рода «индивидуальностям», особенно доморощенным. К «импортным» — благосклоннее, поэтому иностранные специалисты зачастую делают в России карьеру, которую не могли бы сделать у себя дома.

**Что сказать:** предложите вспомнить сказку «Репка». Спросите, что позволило героям, пускай на пределе сил, все-таки выдернуть ее из земли и добиться общей выгоды? Затем объясните, чем современное производство и административная работа схожи с этой сказкой? (Эффективностью, завязанной на командном взаимодействии.) Затем предложите представить, что было бы, если бы все персонажи сказки начали действовать кто во что горазд: один дергал репку, другой толкал и т. д., и все это — не в едином ритме (и-раз, и-два), а вразной. А еще они бы пререкались друг с другом и доказывали свою правоту.

### 3. Внутренние (субъективные)

*Думаю, что я гениален*, — пусть учатся и упорно работают дураки, а уж я свой шанс не упущу, поскольку умнее многих.

**Что сказать:** покажи на конкретных примерах, когда ты смог чего-то реально добиться, организовав других на сложное дело (пьянки-гулянки не считаются).

*Думаю, что я такой же, как все*, — поэтому нет смысла особенно перенапрягаться, все как-то устраиваются, устраюсь и я.

**Что сказать:** «все» устраиваются совершенно по-разному, в зависимости от отношения к жизни и принимаемых усилий. Из трех почти одинаковых одноклассников один может на всю жизнь осесть в дворниках, другой добиться процветания, а третий устроиться вполне неплохо, хоть и «звезд с неба не хватать». Ты к каким «всем» хочешь примкнуть? И что

<sup>3</sup> Провокационная терапия — система психотерапевтического лечения, основанная на том, что клиента надо на время «выбить из равновесия», и довольно сильно, чтобы он не вернулся в исходное болезненное состояние, с помощью специально построенной психотерапевтом провокации, которая способна вскрыть и канализировать «внутренний гнойник», то есть иррациональные установки и суждения клиента. Метод предложен Ф. Фаррелли (F. Farrelli) и Д. Брандсма (D. Brandsma). С 1963 г. преподается в США и других странах. Обычно провокация преследует пять основных реакций со стороны клиента: 1) самоутверждение, 2) доказательство своей дееспособности, 3) защита себя, 4) расширение модели проблемной ситуации, дифференциация поведения, 5) самораскрытие и проявление теплоты в общении. Примерная схема работы включает пять этапов: 1) пациента провоцируют на вербальную коммуникацию с психотерапевтом (постепенно «заводят»), 2) пациента ловят на противоречиях в вербальных реакциях и действиях, 3) совместный поиск иррациональных суждений, 4) избавление от иррациональных суждений, проба новых реакций, 5) самоутверждение пациента, интеграция его реакций в одно целое. В ходе работы терапевт постоянно указывает на возможные социальные последствия поведения клиента. Ликвидация «гнояника» основывается на доказательстве иррациональности ряда убеждений клиента (Психотерапевтическая энциклопедия. — СПб, 2000).



ты для этого сейчас делаешь? Заранее соглашаешься на участь убогой бездарности? (Тут со стороны педагога-психолога задействуется один из приемов провокационной терапии<sup>3</sup>.)

*Думаю, что я неспособен* — сколько бы я ни старался у меня все получается хуже других, поэтому пусть все будет, как будет.

**Что сказать:** не рано ли ты сдался? Вот тебе пример инвалидов (слепых, безногих, безруких), которые добились успеха, хотя сначала, особенно на фоне здоровых ровесников, они наверняка ощущали себя абсолютными «нулями». А ты чем хуже, будучи здоро-

вым, этих инвалидов. Может, тем, что любишь себя жалеть? Знаешь, как это называется? (Снова элемент провокационной терапии.)

*Думаю, что еще рано думать*, — конечно, надо прикладывать усилия для карьерного и профессионального роста, но это надо начинать: не раньше старших классов, не раньше выпускного класса, когда поступлю в институт, когда приду на работу и т. д.

**Что сказать:** а когда будет не рано? Давай распишем, сколько тебе надо успеть сделать, чтобы стать самостоятельным взрослым человеком, и сколько лет тебе осталось на это (сделаем хронометраж).

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### МЕТОДИКА ВЫЯВЛЕНИЯ БЛОКИРАТОРОВ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ (РЕШЕТНИКОВ О.В.)

Поставьте оценки от 1 до 10 в соответствии с согласием с приведенными утверждениями (9–10 — полностью согласен, 7–8 — согласен, 6 — скорее согласен, 5 — скорее не согласен, 3–4 — не согласен, 1–2 — полностью не согласен).

	<b>1.1.</b>
1	Я заранее предвижу трудности и делаю все, чтобы они не возникли
2	Я стремлюсь проявлять инициативу, беру на себя ответственность в вопросах, касающихся общих интересов
3	У меня часто возникают ситуации, когда мои обязательства или обещания заставляют все «оставить» и сосредоточиться на них
4	Я всегда делаю свою работу вовремя, не «тяну до последнего момента»
5	У меня есть в жизни реальные сферы моей личной ответственности (помимо учебы)
	<b>1.2.</b>
1	У меня часто возникают ситуации, когда я жалею о том, что чего-то не знаю, не умею или в чем-то не разбираюсь
2	Я не всегда «на высоте», компетентен в сфере своих интересов и увлечений
3	Я всегда осознаю свои ограничения, недостатки, слабые стороны, поскольку имел реальный опыт неудач в своей деятельности
4	У меня есть достижения, победы, результаты моих усилий, признанные другими
5	У меня есть разнообразный опыт деятельности, в которой требуется достичь конкретных результатов (помимо обучения)
	<b>1.3.</b>
1	В моей жизни есть интересы, увлечения, дела? которым я отдаюсь в полную силу
2	У меня есть опыт острых переживаний и настойчивого стремления к достижению позитивных результатов (помимо экзаменов, ГИА, ЕГЭ и т. п.)
3	У меня часто возникают ситуации, когда от эффективности моей деятельности зависит успех других людей
4	Я не боюсь начинать новое сложное дело из-за возможных неудач
5	У меня есть опыт, когда разочарование и неуверенность заставляли меня работать над собой

	<b>1.4.</b>
1	У меня есть опыт выживания в трудных ситуациях (жизненных, природных)
2	У меня есть опыт, когда мои усилия в реальной жизни что-то изменяли к лучшему
3	Я стремлюсь в большей степени прикладывать свои усилия там, где это приносит пользу и поддержку другим людям
4	Обо мне можно сказать, что я по-настоящему знаю жизнь с ее трудностями и радостями
5	Я уже сегодня имею интересы и увлечения, опыт деятельности, которые будут реально важны в моей профессиональной жизни
	<b>2.1.</b>
1	Для успешной карьеры мало иметь полезные знакомства и блат
2	Даже если мои таланты и профессиональные интересы не самые востребованные и оплачиваемые, я несу ответственность за их реализацию
3	В жизни я хочу в большей степени рассчитывать на свои силы, а не ждать благоприятного момента
4	У меня есть опыт публичного отстаивания и продвижения своей кандидатуры
5	Я регулярно веду свое карьерное портфолио
	<b>2.2.</b>
1	Я стремлюсь развивать свои таланты, а не навязывать другим свои услуги и считаю, что способность к управлению это тоже редкий талант
2	Если я и стремлюсь к лидерству, то только для того, чтобы сделать дело как можно лучше
3	Если амбиции могут навредить общему делу, то я готов от них отказаться
4	Я считаю, что тот, кто хочет быть первым, должен стать «для всех слугой»
5	У меня есть опыт честного исполнения своих обязанностей, даже если я в чем-то был не согласен с руководством
	<b>2.3.</b>
1	Несмотря на стихийные события в моей жизни, я стараюсь все четко планировать
2	Планы могут изменяться, но нельзя отказаться от планирования
3	Я сопротивляюсь привычке откладывать на потом и все делать в последний момент
4	Несмотря на то, что многое решено уже без нас, у нас всегда есть силы изменить обстоятельства
5	У меня есть письменные планы своих дел и отметки об их выполнении
	<b>2.4.</b>
1	Я не боюсь иметь собственное мнение, отличное от большинства
2	Я всегда стремлюсь найти свой путь, способ решения проблемы
3	Общаясь с людьми, я стараюсь не подражать им, а дополнять их своей индивидуальностью
4	У меня есть интересы, увлечения, сферы деятельности, которые позволяют реализовать мою индивидуальность



5	У меня есть реальное представление о моей профессиональной миссии, о том, что я бы хотел изменить в жизни
3.1.	Думаю, что я лучше других вижу и понимаю возникающие проблемы и трудности и смогу успешнее многих реализоваться в выбранной мною профессиональной деятельности
3.2.	Думаю, что я могу достичь в своей профессиональной деятельности только средних результатов, и поэтому больше сосредоточу свои силы на интересах, увлечениях и личной жизни
3.3.	Думаю, что в профессиональной деятельности я буду проявлять себя так же, как и другие, в силу объективных обстоятельств, поэтому не стоит тратить слишком много усилий, чтобы что-то изменить
3.4.	Думаю, что мое профессиональное будущее будет более ясным позже, и тогда и стоит им заняться серьезнее

### БЛОКИРАТОРЫ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Фамилия	Имя				Дата				Ср.	Блок.
	1-1	1-2	1-3	1-4	2-1	2-2	2-3	2-4		
1										3-2
2										3-3
3										3-4
4										
5										
Ср.										
Блок.										





С.К. Рыженко

## Коррекция психоэмоционального состояния педагогов с помощью метода цветовой терапии и терапии шедеврами искусства



*В своей статье автор рассказывает о возможности коррекции психоэмоционального состояния при помощи цветовой терапии и терапии шедеврами искусства по методу В.М. Элькина.*

В настоящий момент мы можем наблюдать рост интереса школьных психологов к проблеме профессиональных деструкций и эмоционального выгорания педагогов, способам их профилактики и коррекции в образовательном учреждении. Объясняется это как объективными факторами, которые связаны с социально-профессиональной средой и влияют на личность учителя (сюда входят изменения социально-экономической ситуации, учебно-пространственной среды, профессионально-образовательного процесса в русле введения новых образовательных стандартов), так и субъективными, которые обусловлены личностными особенностями педагога и обучаемых, характером их взаимоотношений.

Не секрет, что профессиональный труд педагогов отличается высокой степенью эмоциональной напряженности, требует постоянного проявления качеств моральной и социальной ответственности. Постоянное переживание стрессов в профессиональной деятельности педагога ведет к негативным личностным изменениям, неудовлетворенности в работе, усталости. При этом происходит нарастание равнодушия, формализма в работе. Механизмы психологических защит учителя дают сбой, и некоторые моменты образовательного процесса ярко демонстрируют проявления дезадаптации психики учителя к длительному стрессовому напряжению. Часто факторами нарастания психоэмоционального дискомфорта оказываются следующие причины: боязнь оказаться белой вороной среди других, опасение показаться смешным в своих поступках и действия, личностная тревожность, ригидность мышления, ощущение отсутствия перспективы дальнейшей работы в школе, чувство бессилия перед негативным влиянием внешних обстоятельств. А в итоге — отчуждение от самого себя и потеря смысла жизни.

Система позитивных ценностей лежит не вне учителя, и вообще любого человека, а в нем самом. Только от стараний и желаний самого учителя зависит развитие его эмоциональной компетентности, способность к саморегуляции и дальнейшему профессиональному развитию. Учитель, стремящийся к раскрытию и расширению своих созидательных возможностей в профессии, не будет «отбывать» урок или функционировать на нем, а бу-

**Рыженко Светлана Кронидовна** — кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии ГБОУ «Краснодарский краевой институт дополнительного профессионального педагогического образования», доцент кафедры педагогики и психологии Краснодарского муниципального медицинского института высшего сестринского образования, председатель Краснодарского регионального отделения Федерации психологов образования России. Сертифицированный психотерапевт по методу символдрамы, арт-терапевт.

*Сфера профессиональных интересов: психотерапия и коррекция поведения детей и подростков, психологическое сопровождение процессов модернизации образования.*

*Автор более 40 статей, учебно-методических пособий и методических рекомендаций, программ переподготовки и повышения квалификации для специалистов службы практической психологии образования.*



дет «проживать» урок, создавая необходимый психологический комфорт и для учеников, и для себя самого, получая удовлетворение от работы. Поэтому психологическая коррекция эмоционального состояния педагога невозможна без наращивания его собственной активности в сторону саморазвития, рефлексии и креативности.

Одним из способов достижения поставленных задач в работе с педагогами является применение арт-терапевтических технологий. Например, метода цветовой терапии и терапии шедеврами искусства, автором которого является кандидат медицинских наук, арт-терапевт В.М. Элькин. В данной статье предложены краткая характеристика метода и случаи из практики по его применению в сфере образования с целью коррекции психоэмоционального состояния педагогов. Метод цветовой терапии включает в себя применение цветодиагностики, цветотерапии, музыкотерапии, библиотерапии, рисования, сочинения и других способов творческой экспрессии и импрессии.

В арт-терапевтическом пространстве смысловые трансформации цвета становятся ключами к бессознательному человека, позволяют рефлексировать своё психоэмоциональное состояние, находя его отражение в музыке, шедеврах живописи и художественном слове. Материалами для переживания импрессии являются объекты афористики, живописи, мелодические шедевры, оказывающие психотерапевтический эффект. Большинство педагогов обладают высокой способностью восприятия творческих произведений, интересуются живописью, музыкой, литературой, что мотивирует их на работу данным методом и является фактором хорошей результативности.

В основе цветовой диагностики психоэмоционального состояния лежит 8-цветный тест Макса Люшера.

Процедура цветовой диагностики традиционная. Клиенту предлагается набор из 8 разноцветных карточек: красной, жёлтой, зелёной, синей, фиолетовой, серой, коричневой, чёрной. Карточки располагаются на белом фоне в случайном порядке. Предлагается сделать интуитивный выбор — выбрать одну карточку, цвет которой наиболее приятен. Время на выбор карточки должно быть минимальным, поскольку неосознанный выбор происходит в первые доли секунды, а затем включается сознание и человек начинает размышлять, сравнивать, анализировать, вспоминать и т. д. После того как клиент сделал свой выбор, карточку следует убрать и предложить сделать повторный выбор из оставшихся карточек. Работа продолжается до тех пор, пока перед клиентом не останется одна-единственная карточка. Интерпретацию полученного результата проводят, основываясь на следующих положениях.

1. «Закон цветовой программы» — каждый цветовой выбор отражает определенную психологическую программу — желания, установки, модели жизни, отношение к себе и к окружающим.

2. Наше психологическое состояние влияет на восприятие цвета. Следовательно, если человеку на неосознаваемом уровне приятен какой-либо цвет, значит для него актуальна и та программа, которую этот цвет на себе несет. И наоборот, цвет неприятен, неактуальна и его программа.

3. «Закон четырех психологических уровней».

I уровень — первая пара цветовыбора, цвета в этой паре отражают желаемые эмоции и отвечают на вопрос «Что хочет человек?».

II уровень — вторая пара цветовыбора, цвета в этой паре отражают реальные эмоции и отвечают на вопрос «Что человек может себе позволить?». Этот уровень отражает также телесное состояние человека.

III уровень — третья цветовая пара, цвета этой пары отражают нереализованные эмоции, имеющиеся резервы человека.

IV уровень — четвертая цветовая пара, цвета этой пары отражают имеющиеся проблемы.

Напомним основные постулаты М. Люшера. Первые два уровня (4 цвета) отражают актуальные программы, эти цвета приятны, вторые два уровня (4 цвета) отражают неактуальные, отрицаемые программы, поэтому эти цвета не очень приятны или неприятны совсем. В каждой паре цветовыбора первый цвет отражает средство, второй — цель. Первый уровень (программа первых двух цветов) компенсирует программу четвертого уровня (7—8 цветов).

В основе цветового теста Люшера лежит 8 цветов — 4 основных (красный, жёлтый, зелёный, синий) и 4 дополнительных (фиолетовый, серый, коричневый, чёрный). Основные цвета несут на себе 4 главные программы, которые делают личность человека гармоничной. Односложно эти программы можно обозначить следующим образом — «Энергия» (красный цвет), «Оптимизм» (жёлтый цвет), «Воля и рассудительность» (зелёный цвет), «Удовольствие от жизни» (синий цвет). Расположение каждого из основных цветов на том или ином уровне в ряду цветовыбора позволяет определить наличие или отсутствие дисгармонии в жизни человека и наметить пути психотерапевтической работы.

Можно также определить психотип человека по выбору первых двух основных цветов. Чаще всего это два типа сочетания цветов: зелёного и красного, характерного для деятельных людей, лидеров, ориентированных в профессиональной сфере на дело, и сочетание синего и желтого, характерного для людей чувствующих и добрых, ориентированных на межличностные отношения.

Дополнительные цвета (серый, коричневый, чёрный) несут негативную программу: тревожности, усталости, пессимизма. О явно выраженной тревожности можно говорить только тогда, когда дополнительные цвета (помимо фиолетового) располагаются на 1 и 2 уровнях цветовыбора. Расположение этих цветов на

последних двух уровнях свидетельствует о гармоничном психоэмоциональном состоянии.

Подробнее о цветовой диагностике и цветотерапии можно узнать из книги В.М. Элькина «Театр цвета и мелодии Ваших страстей. Цветовая психология и психотерапия шедеврами искусства. Гармонизация цветových программ жизни и Ваши тайные способности».

Коррекция психоэмоционального состояния осуществлялась у шести педагогов разных образовательных учреждений по индивидуальным программам, разработанным с учетом первичной цветовой диагностики. На примере двух случаев, приведённых ниже с разрешения клиентов, можно увидеть отличительные черты психоэмоциональной дисгармонии у педагогов разных психотипов, а также особенности работы психолога с ними.

**Случай 1.** Мужчина 36 лет, работающий педагогом в школе 15 лет. Одинок, женат не был, проживает с родителями. Имеет признаки эмоционального выгорания высокой выраженности (по тесту В.В. Бойко), склонен к работоголизму. Структура личности навязчиво-шизоидная, высокий уровень образованности, моральных требований, интеллигентности. Предъявляет жалобы на состояние постоянного напряжения, невозможность расслабиться даже дома в выходные дни, повышенную раздражительность, неудовлетворенность межличностными отношениями с коллегами.

Первичный цветовыбор: красный, черный, серый, зеленый, коричневый, синий, фиолетовый, желтый.

Интерпретация цветовыбора.

*Куда стремится?* Программа красного цвета при выгорании желтого диктует напряженную обязательность, одержимость деятельностью, склонность к оппозиционизму. Характерна высокая мотивация достижений и высокая самооценка, стремление к доминированию и независимости.

*Реальные эмоции.* Стремится достичь цели, несмотря на сопротивление, скрывает свои истинные намерения в целях предосторожности.

*Резервы.* Потребность в безопасности, стремление к дружескому общению, потребность восстановить силы.

*Имеющиеся проблемы.* Иллюзии разрушены, находится в состоянии разочарования и сомнений относительно собственного будущего. Стремится во что бы то ни стало сохранить собственную индивидуальность, что приводит к уходу в мир собственных переживаний. В общении проявляет эмоциональную сдержанность и настороженное недоверие. Нереальность своих притязаний маскируется замкнутостью и эмоциональной отчужденностью. Творческие наклонности подавляются.

Желтый цвет «выцвел», то есть отвергается оптимизм, метафорически образ его личности в данном состоянии можно описать как «деятельного пессимиста».

Работа с афоризмами по шкале «приятен — неприятен» показала предпочтение изречений, отражающих программу черного цвета:

1. Если дела идут хорошо, они пойдут плохо. Если дела пойдут плохо, они пойдут ещё хуже. Если тебе кажется, что дела идут хорошо, значит ты что-то недопонял.
2. Опыт — название сделанных глупостей и пережитых неприятностей.
3. Ни одно доброе дело не останется безнаказанным.
4. Здоровье без денег — наполовину болезнь.
5. Все ласковы, когда просят. Наживка скрывает крючок.
6. У нас достаточно сил, чтобы перенести несчастье близкого.
7. Два важных правила запомни для начала — ты лучше голодай, чем что попало ешь, и лучше будь один, чем вместе с кем попало.
8. Сначала дети на коленях, потом на руках и, наконец, на шее.
9. В России нет дорог, есть только направления.
10. Спина — та часть тела вашего друга, которую вы можете созерцать, очутившись в беде.
11. Чем больше узнаю людей, тем больше люблю животных.
12. Верь половине того, что видишь, и ничему из того, что слышишь.

Выбранные афоризмы соответствуют его жизненной философии, многие из них педагог любит повторять, они являются его любимыми изречениями. Работая с афоризмами, мы имеем возможность корректировать иррациональные убеждения человека. Важно донести до сознания клиента, что данные установки руководят его жизнью, они направляют его ожидания, действия, приводят в определённое эмоциональное состояние. Свои установки программы черного цвета клиент связал с событиями своей жизни, осознал их как проблему, смог связать своё пессимистичное мировоззрение с собственными преградами на пути профессионального и личного развития, семейного счастья.

Среди картин, отражающих программу черного цвета, наибольшее впечатление не него произвела картина Винсента Ван Гога «Звездная ночь».

Пациенту она показалась бездной, затягивающей в свою неизвестность черной дырой. Но при этом картина не вызывала чувства тревоги, наоборот, у клиента возникло чувство преображения, очищения. Данная картина получила от него девиз: «Не бойся смерти, это метаморфоза». Клиенту были предложены для прослушивания музыкальные произведения, отражающие программу черного цвета. «Адажио для органа и струнных инструментов» Томазо Альбионе оказалось его любимым произведением. Огромное впечатление на него произвел «Концерт для гобоя и струнного оркестра до-минор» Бенедетто Марчелло, который он услышал впервые. Данное произведение он прослу-

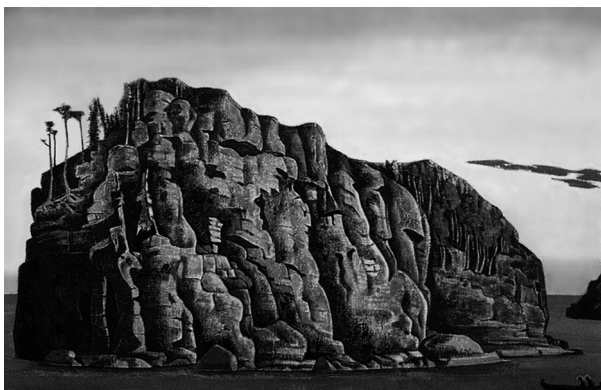


В. Ван Гог. «Звездная ночь»

шивал несколько раз дома «с жадностью и восторгом» и выполнил на него рисунок, имеющий сходство с картиной «Звёздная ночь» (ночь, звезды, горы).

После прослушивания музыки ночью клиенту приснились два сновидения. Вначале ему снилось, что он идет под водой, по дну океана. Он без скафандра и дышит как будто бы жабрами. Вокруг плавают много разнообразных рыб, которые его не замечают. Он также не обращает на них внимания. После ему снится, что он находится в заснеженной ледяной пустыне. Ему очень холодно. Вокруг есть какие-то животные, может быть, это тюлени, они там обитают. Он может согреться только в одном небольшом месте с зеленой травой, огороженном стенами, и периодически туда заходит. Но вот налетает холодный ветер и расшатывает ограду. Клиент знает, что скоро ограда сломается и ему негде будет укрыться, поэтому ему надо уходить.

Анализируя свои сновидения, клиент неожиданно для себя осознал, что окружающих, в том числе детей, он не воспринимает как личностей, с которыми



Н. Рерих. «Святой остров. 1917»

для него возможен диалог, близкие теплые отношения и с которыми он может установить взаимопонимание. Он также осознал, что его ледяной ветер находится в нем самом, и он в настоящее время сам разрушает последний островок тепла и любви к людям в своей душе, который клиент назвал «островком надежды».

Картина Николая Рериха «Святой остров. 1917» напомнила клиенту два знаменитых стихотворения: М.Ю. Лермонтова «Ночевала тучка золотая на груди утеса-великана...» и А.С. Пушкина «На холмах Грузии лежит ночная мгла...». Он почувствовал, как уже не раздражение, а грусть теснится у него в сердце. Утёс, такой же одинокий, как он сам, как будто был готов сказать слова: «Мне грустно и легко, печаль моя светла».

Для восстановления программы фиолетового цвета клиентом были самостоятельно подобраны стихи М.Ю. Лермонтова: «Молитва» и «Ангел». Они вернули ему какое-то забытое, но очень важное чувство из детства, которое он давно потерял. Далее клиентом для обсуждения были отобраны понравившиеся ему афоризмы, восстанавливающие программу желтого цвета:

1. Раз в жизни судьба стучится в дверь, а человек сидит в соседнем кабаке и не слышит.
2. Морщины должны быть следами улыбок.
3. Смеющийся и через железо пройдет.
4. Эгоист — это человек дурного тона, больше интересующийся собой, чем мной.
5. Соперник — это негодяй, который хочет то же, что и я.
6. Жизнь делится на 3 части: когда ты веришь в Деда Мороза, когда ты не веришь в Деда Мороза и когда ты сам почти Дед Мороз.

Были прослушаны музыкальные произведения, отражающие программу желтого цвета: «Турецкий марш» В.А. Моцарта, «Елисейские поля» Джо Дассена. У клиента появилось желание пересмотреть любимые с детства комедии Леонида Гайдая.

Результаты повторной диагностики показали следующий порядок цветовыбора: красный, зеленый, синий, желтый, серый, фиолетовый, коричневый, черный.

Можно сделать вывод о восстановлении у клиента программ основных цветов, снятия программ дополнительных цветов и гармонизации психоэмоционального состояния. Красный цвет сохранил своё первенство, что свидетельствует об активной позиции и сохранившейся потребности в лидерстве. Но теперь она, с уходом черного цвета на последнее место, не является больше вспышкой «рьяной деятельности» и агрессии. Красно-зелёный психотип, характерный для человека инициативного, упорного в достижении цели, не зависящего от мнения окружающих, стремящегося занять лидирующее положение и управлять ходом событий, был восстановлен.

**Случай 2.** Женщина 39 лет, мать двоих детей, инвалид детства (нарушения опорно-двигательного аппарата), работает в школе библиотекарем в тече-

ние 12 лет, в течение последних двух лет ведет классное руководство. Имеет признаки эмоционального выгорания средней степени выраженности (по тесту В.В. Бойко), структура личности депрессивно-истероидная, сохраняет сильную психологическую привязанность к матери с амбивалентными чувствами. Предъявляет жалобы на появившиеся невралгические боли в сердце, приступы необъяснимой тревоги, постоянную усталость.

Первичный цветовыбор: желтый, серый, зеленый, синий, коричневый, фиолетовый, красный, черный.

Интерпретация цветовыбора.

*Куда стремится?* Программа желтого цвета диктует потребность в эмоциональной вовлеченности и социальной сопричастности, проявления оптимистичности. Входит в противоречие стремление привлекать к себе внимание и стремление к уединению и покою, освобождению от внешних воздействий (программа серого цвета). Есть смутное ощущение тревоги, причины которой не осознаются.

*Реальные эмоции.* Аккуратность, методичность и самостоятельность в деятельности, стремление быть «хорошей мамой, женой, дочерью, работником». Реализуется потребность в самоуважении и уважении окружающих.

*Резервы.* Эгоцентрическая обидчивость, удовлетворение физиологических потребностей, стремление к комфорту.

*Имеющиеся проблемы.* Временами чувствует себя обессиленной и несчастной, страдает от беспомощной раздражительности. Переживает неудовлетворенность достигнутыми результатами, неуверенность в себе. Страх перед возможными проблемами приводит к излишней суете, жизни иллюзиями, периодически ощущается нервное истощение. Есть стремление к большей независимости и самостоятельному принятию решений. Желание найти выход, произвести какие-то изменения.

«Выцветание» красного цвета говорит о неблагоприятном физическом состоянии, нервно-психическом истощении. Метафорически образ личности клиента можно описать как «замученный оптимист».

При рассмотрении картин, отражающих программу серого цвета, наибольшее впечатление на клиентку произвела картина «Луна».

Женщина сочинила стихотворение, отражающее вызванные картиной переживания:

*«Тихий вечер в каком-то году  
 Растворяет мою печаль.  
 Может, рано о чем-то жалеть?  
 Нужно жить без оглядки на боль?  
 Только сердце моё кричит,  
 Что без боли мертва любовь!»*

Были прослушаны музыкальные произведения: Шуберт «Бакаролла» (возник образ осеннего вечера), Шуман «Интермеццо» (возник образ шторма на море



Луна (пример)

и грозы), Скрябин «Этюд ля бемоль минор» (возник образ человека, преодолевающего тяжелый путь, скалолаза).

Клиентке для обсуждения были предложены 2 варианта, отражающих программу серого цвета: «От всех обид спасение в забвении», «Днем все живут в общем мире, ночью каждый погружен в собственный мир». И она дописала к ним продолжение: «Весь мир в душе человека, а он его безнадежно познает всю жизнь вне себя».

Для восстановления программы красного цвета клиентка выбрала те, которые она готова принять в свою жизненную философию: «Если небо упадет на землю, мы будем ловить ласточек», «Если не знаешь, что делать, делай шаг вперед», «Если жизнь дала лимон, сделай из него лимонад».

Работая над восстановлением программы красного цвета, на картину «Водопад» клиентка сочинила следующее стихотворение:



Водопад (пример)



*«Все уйдет, растает как туман,  
Как вода бурлящая уйдет.  
И однажды мой самообман  
В воды голубые упадет.  
И свободной радостною птицей  
Растворюсь в вечерней тишине,  
И пускай мотив все люди слышат,  
Как поёт синица в вышине».*

Анализируя свои сочинения, клиентка осознала, что она сажает себя в клетку собственных требований, установок и обязательств, а потом чувствует себя жертвой, находящейся в состоянии беспомощности и отчаяния.

Были прослушаны музыкальные произведения по восстановлению красного цвета. При прослушивании произведений возникали визуальные образы: образ человека, изучающего картины в музее (Ф. Ф. Шопен «Ноктюрн ми-бемоль мажор»), образ сражения между ангелами и демонами, торжество добра (П.И. Чайковский «Первый концерт для фортепиано с оркестром»), образ воинов, вернувшихся из похода с победой, радостная их встреча дома (Дж. Верди «Аида»).

Слова Р. Хаббарда «Всякий раз, когда Вы выходите из дому, подтяните подбородок, держите голову высоко, наполните легкие воздухом. Жадно впитывайте солнечный свет, приветствуйте своих друзей с улыбкой, не теряйте ни минуты на размышления о врагах. Желания осуществляются!» клиентка проговорила несколько раз от первого лица.

Результаты повторной диагностики показали следующий цветовыбор: желтый, синий, фиолетовый, зеленый, красный, серый, коричневый, черный.

Можно сделать вывод о восстановлении программ основных цветов, снятие программ дополнительных цветов при сохранившемся желтом цветовыборе. Красный цвет поднялся на пятую позицию, у клиентки улучшилось психоэмоциональное и физическое состояние, активизировались творческие ресурсы, что проявилось в переход на третью позицию фиолетового цвета. Восстановился её желто-синий психотип личности с хорошо развитыми коммуникативными и интуитивными способностями, женщины чувствительной и стремящейся к обретению гармонии с собой и с окружающими.

Все педагоги, прошедшие краткий курс цветовой терапии, имели положительную динамику изменения настроения, их психоэмоциональное состояние постепенно гармонизировалось. Они стали более эф-

фективно разрешать текущие проблемы, уменьшилось чувство тревоги, появился более оптимистический взгляд на будущее, улучшилось физическое состояние. Можно сделать вывод о высокой эффективности применения цветовой терапии и терапии шедеврами искусства в работе со взрослыми участниками образовательного процесса, но арт-терапевту необходимо учитывать индивидуальные особенности и направленность личности педагогов.

Все люди имеют различные возможности восприятия музыки, рисунка, литературного произведения в зависимости от возраста, образования, эстетического развития, развития творческих способностей и даже сензитивности и особенностей работы анализаторов. На некоторых музыка оказывает самое мощное влияние, вызывает бурное эмоциональное отреагирование. На других больше воздействуют картины, фотографии или афоризмы и выражения. Можно встретить сопротивляющихся выполнению заданий на творческое самовыражение, с трудом вербализирующих свои чувства. И других, наоборот, максимально стремящихся к творческому самовыражению, к раскрытию своих эмоциональных переживаний, глубокой их рефлексии. Анализ сновидений, которые могут появляться в период работы по программе цветотерапии и терапии шедеврами искусства, помогает лучше осознать актуальные бессознательные конфликты и аффективно заряженные комплексы.

Проработка негативных чувств, а затем движение на пути к позитивным эмоциям через шедевры искусства и творчество помогает педагогам обрести эмоциональный баланс, ресурсы для выхода из профессиональных кризисов, содействует более эффективной самореализации как в профессиональной сфере, так и в личной жизни.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Люшер М. Цветовой тест Люшера. — М.: Эксмо, 2005.
2. Рыженко С.К., Чернявская О.С. Повышение психологической готовности педагогов к реализации федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. — Краснодар: Просвещение-юг, 2014.
3. Элькин В.М. Театр цвета и мелодии Ваших страстей. Цветовая психология и психотерапия шедеврами искусства. Гармонизация цветных программ жизни и Ваши тайные способности. — СПб: Петрополис, 2005.

О.Т. Плетка

## Сказочный контекст групповых взаимодействий



*Волшебству сказочных сюжетов свойственно удивлять нас, давать нам возможность размышлять и учиться действовать тогда, когда нам кажется, что мы не сможем найти оптимальное решение. Сказочное решение предельно простое, но эффективное. Мы привычно используем традиционные варианты поведения того или иного персонажа, его манеру «проявления» в сказке как схему, которую можно присвоить. Цель данной статьи — осветить возможности использования сказкотерапии в работе с проблемами коммуникации в группе, опираясь на особенности группового взаимодействия.*

Групповой процесс имеет массу нюансов, не раз описанных в профессиональной литературе. Они становятся относительно управляемыми в группе, когда ведущий группы или преподаватель осознают не только этапы групповых процессов, но и владеют различными методами воздействия на этот процесс. Однако тогда, когда внутриличностный способ реагирования участника группы не совпадает с конструктивными вариантами развития группы, на помощь приходит сказкотерапия.

Сказка как универсальный язык способна опосредованно рассказать не только о способах решения вопроса, но и помочь разобраться в себе. В процессе развития группы мы можем использовать универсальные способы сплочения и развития группы, а можем пойти нетрадиционным путем. А для начала немного теории.

Любая терапевтическая, учебная группа может по ряду признаков считаться малой группой. По мнению В.Г. Крысько, малая группа характеризуется психологической структурой, которая состоит из:

- композиционной подструктуры, то есть совокупности социально-психологических характеристик членов группы, чрезвычайно значимых с точки зрения состава группы как целого;
- подструктуры межличностных предпочтений, то есть совокупности реальных межличностных связей ее членов, существующих между людьми симпатий и антипатий, которые можно определить с помощью метода социометрии;
- коммуникативной подструктуры — совокупности позиций членов малой группы в системах информационных потоков, существующих как между ними самими, так и между ними и внешней средой, что отражает концентрацию в них того или иного объема различных знаний и сведений;
- подструктуры функциональных отношений — совокупности различных взаимных зависимостей в малой группе, которые являются следствием способности ее членов играть опреде-

**Плетка Ольга Тарасовна** — младший научный сотрудник Института социальной и политической психологии НАПН Украины, член правления ВОО «Арт-терапевтическая ассоциация», член Совета Украинской Ассоциации Транзактного Анализа (Киев).



ленную роль и выполнять определенные обязанности [1].

Групповые процессы имеют ряд особенностей, связанных с состоянием гендерной идентификации личностей, членов группы. В результате эмпирических исследований разных видов малых групп (учебных, терапевтических, тренинговых) нами выделен ряд *признаков*, по которым возможно формирование диад, триад и других подгрупп в малой группе. А именно: эмоциональные связи, деловые отношения, мирное сосуществование, соперничество, лидерство, аутсайдерство, дружба, досуг, цель, чувства, интересы и увлечения и т. д.

Например, в группе есть ряд диад или других подгрупп, объединенных общей целью, дружбой, досугом или чувствами. Если схематично изобразить состав группы по гендерным признакам, то будет видно взаимодействие между этими подгруппами и диадами.

На рис. 1 показаны различные типы устойчивых отношений между членами группы. Так, квадрат (так обозначаются юноши) и круг (так обозначаются девушки), не очерченные большим кругом, — это аутсайдеры. Обычно в группе есть аутсайдер как среди юношей, так и среди девушек. На рисунке три вида диад, когда они объединены дружбой (диада ребят, диада девушек) или чувствами (диада — пара влюбленных).

На рисунке показано два вида таких подгрупп: когда вокруг привлекательной девушки — двое юношей, завоевывающие ее благосклонность, и когда вокруг парня несколько девушек, желающих быть рядом с ним. Также изображены два вида смешанных подгрупп, объединенных общей целью, или задачей, или времяпрепровождением. Такие виды наиболее мобильны и нестабильны, потому что могут смешиваться между собой, сочетаться согласно актуальности коммуникации (по половому признаку, по эффективности решения поставленных задач и т. п.) или разъединяться [2].

Если брать во внимание чувство собственной гендерной идентичности, то более ярко она проявляется в диадах и подгруппах, связанных чувством и дружбой. В смешанных, так называемых целевых, подгруппах ощущение собственной гендерной идентичности ситуативное, а отношения унифицированы. В таких подгруппах обычно есть свой лидер, несущий ответ-

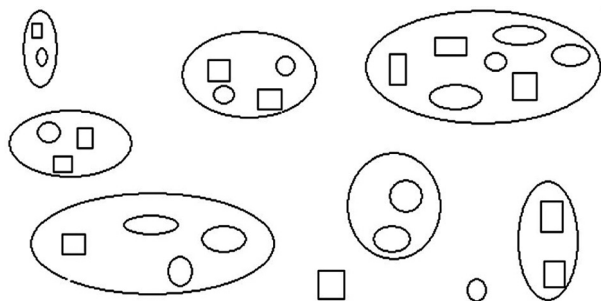


Рис. 1. Гендерный контекст отношений в малой группе

ственность и контролирующий выполнение задачи или достижение цели. Он может быть как формально назначен, так и избран большинством группы.

Лидер группы также может входить (или не входить) в любые диады или подгруппы, но быть носителем ценностей всей группы. То есть проявление гендерной идентичности имеет ряд особенностей: индивидуальные особенности, представления о традиционности собственного поведения, ролевой репертуар личности в группе, характер взаимоотношений между членами группы и между членами группы и ведущим/преподавателем. Групповая идентичность способствует формированию типичного гендерного поведения личности в группе и определяет диапазон ее проявления [2].

Нами разработана **модель** группового взаимодействия в гендерном контексте, *компонентами* которой являются гендерная идентичность, гендерные нормы и гендерные стереотипы.

Групповое взаимодействие в малой гетерогенной группе проявляется сквозь призму гендерных компонентов, а именно: гендерной идентичности каждого члена группы, гендерных норм, существующих в данной группе, и гендерных стереотипов, присущих членам этой группы [2].

*Детерминантами* такого взаимодействия выступают:

- ощущение принадлежности к группе,
- сплоченность группы,
- лояльность членов группы,
- доверие в группе,
- принятие решений в группе,
- групповая динамика,
- ролевой контекст или ролевая идентичность.

*Механизмы* взаимодействия:

- *отождествление*: члены группы могут отождествлять себя с лидером или какой-то авторитетной фигурой в группе;
- *воспроизведение*: формируется собственное мнение или действие, которое становится девизом или правилом в группе;
- *подражание*: повторение членами группы действий и слов, присущих лидерам группы;
- *отторжение*: неприятие членами группы каких-то ритуалов, правил, предложенных другими членами группы, или невозможность какого-либо члена группы полностью полагаться на группу, и в результате — или игнорирование, или аутсайдерство такого члена группы;
- *нормирование*: процессуальный механизм формирования норм и правил поведения в данной группе;
- *стереотипизация*: процесс усвоения устойчивого поведенческого эффекта, свойственного членам этой группы;
- *идентификация*: процесс осознания себя как члена той или иной малой группы;
- *индивидуализация*: процесс выделения собственных уникальных индивидуальных отличий от сте-



реотипов и норм группы, выражения своей индивидуальности в группе.

**Факторами** группового взаимодействия выступают:

- *характер отношений*, который может опираться на эмоциональные связи, деловые отношения, мирное сосуществование, соперничество, дружбу;
- *общая цель или задача*, для решения которой члены группы объединяются;
- *общие интересы*, а именно: досуг, чувства, увлечения;
- *ролевые позиции* членов группы, например, лидерство или аутсайдерство.

Таким образом, гендерная составляющая групповой идентичности подчиняется ее законам по формированию отношений между членами группы и влияет на характер этих отношений [2].

Итак, сказка... Старая добрая сказка... Этнографы записывают сотни вариантов одной и той же сюжетной линии сказки в зависимости от региона, страны, особенностей культуры того или иного населенного пункта. Мы можем использовать сказкотерапию как один из универсальных методов работы с группой.

**Вариант первый.** Членам группы дается задание выбрать несколько сказочных персонажей, которые были любимыми в детстве, и сочинить сказку, в которой они встречаются. По характеру выбранных персонажей, по их взаимодействию мы можем определить, каким образом человек презентует себя в группе, с кем идентифицирует, каким хочет быть, казаться и каким может быть. Автор записывает сказку, зачитывает, и группа обсуждает данную сказку: что наиболее необычно в сказке, какой персонаж миролюбивый, что общего у персонажей сказки, в чем ценность отличий персонажей, что каждый персонаж при-

вносит в сказку и т. п. Терапевтичным будет также выявление ценностей, стереотипов автора сказки. Данное задание будет полезным на стадиях формирования и нормирования группы.

Ниже представлены несколько авторских сказок изумрудников групп (в авторской редакции).

#### Сказка 1

**Персонажи:** Маленький принц, Ксена, принцесса-воин, Алиса в Стране чудес, Элли из «Волшебника Изумрудного города».

Жили два бога, они постоянно соперничали между собой, спорили, кто лучше сможет что-нибудь создать, кто круче. Однажды, когда был дождь и было этим двум богам очень грустно, они решили придумать героев. Тот герой, который окажется самым интересным и пройдет самые тяжелые испытания, станет сыном или дочерью этих богов. А богам этим, на самом деле, нужно было что-то, что их объединит. Потому что, несмотря на постоянное соперничество, они очень друг друга любили. Итак, один бог создал Ксену, принцессу-воина и Алису в стране чудес, а другой Маленького принца и Элли. Для каждого из них они создали целые отдельные миры. Но сами боги наделили своих героев силой воли. Поэтому они не знали, что случится с героями. Главное, что сделали боги, — это создали для своих героев вселенные и наделили их качествами. Итак, в конце каждый должен будет постичь свою истину, выработать свою мудрость. И тогда тот герой, чья истина и мудрость больше понравится богам и который приобретет больший опыт, станет ребенком богов и объединит их. Но когда боги увидели все вселенные и наблюдали их истории, они так растрогались и так полюбили всех героев, что не смогли никого выбрать и оставили всех. Они поняли, что нет одной истины, и все эти истины и

Групповое взаимодействие																					
Компоненты			Детерминанты						Механизмы						Факторы						
гендерная идентичность	гендерные нормы	гендерные стереотипы	ощущение принадлежности к группе	сплоченность	лояльность	доверие в группе	принятие решений	групповая динамика	ролевая идентичность	отождествление	воспроизведение	подражание	отторжение	нормирование	стереотипизация	идентификация	индивидуализация	характер отношений	общая цель	общие интересы	ролевые позиции
Групповая идентичность																					
когнитивная составляющая						эмоциональная составляющая						поведенческая составляющая									
Мини-группы — диады, триады, подгруппы и коалиции (4–7 человек)																					

Табл. 1. Модель группового взаимодействия в гендерном контексте



правды имеют право быть. И сами боги лучше поняли себя: благодаря Маленькому принцу поняли, как важна ответственность; Ксене — как важно бороться, не теряя человеческих качеств; Элли — как помогать людям; Алисе — как познавать мир!!!

### Сказка 2

Персонажи: Оленька (Цветик-семицветик); Русалочка.

Однажды Оленька, которая в то время уже была обладательницей Цветика-семицветика, встретила с Русалочкой Андерсена, которая уже знала, что ее ждет встреча в недалеком будущем. Но Оля предложила ей лепесток, чтобы узнать свою судьбу. Русалочка согласилась на это.

Они встретились на берегу моря, и Оля, оторвав лепесток, сказала: «Лети-лети, лепесток, через запад на восток, через север, через юг, возвращайся, сделай круг, облети вокруг Земли, будь по-моему вели. Вели, чтобы Русалочка узнала свое будущее!»

Не успела Русалочка оглянуться, как увидела, что она стоит на корме корабля, над ней — белоснежные светящиеся паруса, за кормой бушует синее море. А вот и он, ее принц. Ее судьба, ее мечта. Как вдруг она видит, что кроме нее на палубе стоит еще одна молодая тонкая темноволосая девушка. Она нравится Русалочке. Ее движения, ее взгляд. Он целует ее, и Русалочка обрушивается пеной в море. И тут Русалочка очнулась, Оля лукаво смотрит и спрашивает:

— Ну как? Тебе нравится твой финал? Ты готова?

Русалочка:

— Я готова превратиться в пену хоть десятки, сотни, тысячи раз.

— Но почему?

— Потому, что я увидела прекрасное и ощутила то, что стоит гибели.

### Сказка 3

Персонажи: девочка, гуси-лебеди и Коза.

Жила-была маленькая девочка. И однажды, когда родителей не было дома, решила она пойти погулять.

Вышла она из дому и пошла куда глаза глядят. Шла по полю долго-долго и встречает вдруг Козу.

— Привет, Коза! — говорит девочка. — ты куда идешь?

— А надоело мне пастись на лугу, — говорит Коза, — вот и иду, куда глаза глядят.

— И я гуляю, — говорит девочка. — А давай вместе пойдем!

— Давай, — говорит Коза.

И пошли они вместе. И бродили они долго и счастливо, а потом девочка вернулась домой.

**Вариант второй.** Участникам группы дается задание вспомнить любимого сказочного персонажа, попробовать с ним себя идентифицировать. Затем группа начинает двигаться в пространстве. Встречаясь, участники как бы заново знакомятся, то есть пред-

ставляются друг другу (именем своего персонажа), взаимодействуют от лица сказочного героя. Задача такого взаимодействия — договориться о чем-либо. Затем новая встреча и новое взаимодействие (желательно, чтобы участники пообщались с максимально возможным количеством персонажей, то есть с каждым членом группы). Данная методика позволяет найти компромисс между несовместимыми качествами сказочных персонажей, что помогает в реальной жизни находить точки соприкосновения с разными людьми. Ведущему группы полезно отметить не только социометрические предпочтения, но и групповую динамику во время выполнения методики.

**Вариант третий.** Участники группы вспоминают сказочных персонажей, выбирают наиболее интересного для себя сейчас и объявляют группе, кем они будут. Ведущий группы создает мини-группы по общим качествам персонажей. Например, очеловеченных персонажей (женских и мужских отдельно) персонажей-зверей, неодушевленных предметов. Задача каждой группы — презентовать себя любым доступным способом (скульптура, сценка, рассказ и т. п.), сочинив при этом устную сказку о своей мини-группе.

Вторым этапом будет драматизация взаимодействия мини-групп между собой. Тренер при этом решает множество задач, а именно: в личностном проявлении можно выделить ведущих и ведомых, лидеров и аутсайдеров, активных и пассивных, интровертов и экстравертов; определить предпочтения выбора персонажей, то есть определить те качества, которыми человек прежде всего проявляет себя; выявить зоны предстоящих конфликтных ситуаций, умение разрешать их. В групповых процессах определяются возможные варианты формирования диад, триад и других мини-групп, на которые можно в дальнейшем опираться.

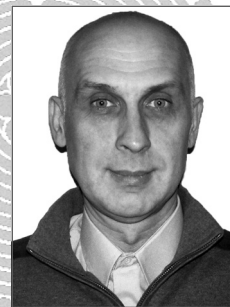
Впрочем, вариантов использования сказок для групповой работы много. Важно, чтобы ведущий группы четко осознавал задачи, которые он собирает решать с помощью сказки. Полезным для анализа группы также будет разработанная нами модель группового взаимодействия, которая поможет расставить акценты в групповом процессе и добавит их понимания участниками группы и их ведущим.

### ЛИТЕРАТУРА:

1. Крысько В.Г. Социальная психология: схемы и комментарии. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 208 с.
2. О собливості ґендерної ідентичності у малих групах // Психологія групової ідентичності: закономірності становлення в малій групі: Колективна монографія / П.П. Горностай, І.В. Грибенко, О.А. Ліщинська, О.Т. Плетка, В.В. Покладова, О.В. Скрипник, Л.Г. Чорна. — К., 2014. — 267 с.

М.В. Чумаков

# Эмоционально-волевая сфера личности подростков и ее диагностика



Статья содержит описание подросткового варианта методики диагностики эмоционально-волевых качеств личности. Приводятся основные психометрические характеристики теста, нормы, полученные на выборке подростков. Тест позволяет получить результаты диагностики в терминах эмоционально-волевых качеств личности, привычных для участников образовательного процесса, что облегчает использование данных в школе. Результаты диагностики хорошо сочетаются с имеющимися в арсенале психологов тренингowymi и развивающими программами. Наличие подросткового варианта теста и варианта для взрослых позволяет проводить лонгитюдные исследования и сравнение диагностируемых личностных черт у подростков, учителей, родителей.

С полной версией статьи, включающей такие дополнительные блоки, как: психометрика, расширенное описание шкал, таблицы стенов, можно ознакомиться в электронной версии журнала (см. CD-диск).

Эмоционально-волевая регуляция, с нашей точки зрения, — это синтетический процесс (обеспечивающий регуляцию деятельности в затрудненных и напряженных условиях), в котором эмоции занимают центральное положение. Эмоционально-волевая регуляция — это скоординированное взаимодействие эмоциональных и волевых процессов в ситуации преодоления трудностей и препятствий, формирующееся в деятельности, в социальном взаимодействии, и реализующееся в них. Для успешной регуляции необходим баланс эмоциональных и волевых компонентов системы. Ситуация нарушения равновесия приводит к необходимости подавлять эмоциональные состояния волевым усилием, когда волевой процесс начинает выступать в качестве антагониста по отношению к эмоциональному, либо к неконтролируемому, разрушительному для личности и социального окружения поведению под влиянием эмоций.

Эмоционально-волевая регуляция включает в себя и не вполне осознанные индивидом регуляторные компоненты. Они участвуют в качестве необходимых в ситуациях преодоления трудностей и препятствий на пути достижения цели. В таком случае, понятие эмоционально-волевой регуляции близко к понятию синтетического процесса психики, обеспечивающего функционирование регуляторного контура в ситуации трудностей и напряжения. Включение таких не полностью осознанных компонентов отделяет понятие эмоционально-волевой регуляции от понятия

**Чумаков Михаил Владиславович** — доктор психологических наук, заведующий кафедрой психологии развития и возрастной психологии Курганского государственного университета, Почетный работник высшего профессионального образования. Автор более 100 научных и учебно-методических публикаций по проблемам эмоционально-волевой регуляции деятельности и социального взаимодействия, психологии семьи, психологии религии. Председатель Курганского отделения ФПОР, член Европейской ассоциации семейных психологов.



волевой регуляции. В то же время, наш подход отличается от трактовки эмоционально-волевой регуляции деятельности, где эмоции, нежелательные с точки зрения результативности деятельности, регулируются, устраняются волевым процессом.

В нашей трактовке это лишь частный случай, эффективный лишь в некоторых, форсмажорных обстоятельствах. Мы считаем, что осознание эмоционального компонента требует порой отказа от волевых усилий. В этом случае волевой потенциал как бы устраняется эмоциональным процессом. Эмоционально-волевая регуляция, в основном относящаяся к процессу второго порядка, может быть выведена при помощи рефлексии на более высокий уровень и принимать черты метапроцесса.

Основным индикатором и средством в механизме включения рефлексии выступает эмоция. Эмоции, с одной стороны, действуют на неосознаваемом уровне, автоматически блокируют неэффективные волевые проявления и поддерживают эффективные. С другой стороны, именно эмоции дают индивиду шанс вывести регуляцию на метаяровень. Они служат индикатором благополучия или неблагополучия процесса, представленным в непосредственной форме — в форме переживания. Можно не только произвольно регулировать эмоциональные состояния, мешающие эффективной реализации деятельности, но и активизировать эмоцию интереса, поддерживающую волевым усилием.

Осознание особенностей процесса (стимулированное эмоцией) может приводить индивида к перестройке деятельности и осуществлению ее с большим учетом потребностей, индивидуальных особенностей, ценностей, направленности личности конкретного человека. Такая перестройка будет процессом более высокого порядка, стоящим как бы «над» эмоционально-волевой регуляцией и в то же время связанным с ней посредством эмоции.

#### **Опросник «Волевые качества личности» (ВКЛ) для подростков**

*Назначение методики.* Методика ВКЛ направлена на общую оценку степени развитости эмоционально-волевой регуляции, которая обеспечивает поведение, связанное с преодолением трудностей и препятствий на пути достижения поставленной цели — за счет совместной скоординированной работы волевых и эмоциональных регуляторных процессов. Эта регуляция имеет сложную системную природу, включает в себя различные уровни, структурные компоненты. Сложность измеряемой психологической реальности отражается в опроснике выделением различных шкал. Подростковый вариант методики предназначен для возраста 15–17 лет.

*Структура методики.* Методика содержит 83 утверждения, группируемые в 9 шкал и шкалу искренности.

*Форма проведения:* индивидуальная и групповая.

*Время проведения:* 30–35 минут.

*Инструкция.* Внимательно прочитайте приведенные ниже утверждения и отметьте крестиком в бланке Ваш вариант ответа из четырех возможных: «верно» (3), «скорее, верно» (2), «скорее, неверно» (1), «неверно» (0). Помните, что в опроснике нет «плохих» и «хороших» ответов, так как речь идет не о Ваших способностях, а об индивидуальных особенностях Вашей личности. Не задумывайтесь над ответом слишком долго, важнее Ваша первая реакция, а не результат длительных рассуждений.

*Текст опросника.*

1. Если я присутствую на каком-либо собрании, то, как правило, выступаю.
2. Я немного завидую тем, кто «не лезет за словом в карман».
3. Я редко обращаюсь к кому-либо за помощью.
4. Я плохо переношу боль.
5. Я скорее пессимист, чем оптимист
6. Я могу быстро сосредоточиться, если нужно.
7. У меня нет четкой цели в жизни.
8. Я не могу про себя сказать, что я человек, легкий на подъем.
9. Мне стоило бы быть более решительным.
10. Даже короткое время мне трудно обходиться без близких мне людей.
11. Обычно у меня получается закончить дело не смотря на трудности.
12. Я веду активный образ жизни.
13. Музыка, шум легко отвлекают меня.
14. Когда я приступаю к делу, я обдумываю все до мелочей.
15. Часто как-то само собой получается, что я оказываюсь в роли лидера.
16. Когда мне отказывают, мне трудно вновь повторить мою просьбу.
17. Я совершенно не могу сидеть без дела.
18. Я не очень собранный человек.
19. Я хорошо знаю, чего хочу.
20. Мне бывает трудно сделать первый шаг.
21. Я не люблю рисковать.
22. Я бы чувствовал себя очень неуютно, если бы мне пришлось ехать одному в дальнюю поездку.
23. Если что-то не получается с первого раза, я вновь и вновь повторяю попытки.
24. У меня часто бывает упадок сил.
25. Мне не трудно концентрировать внимание.
26. Меня не пугают отдаленные цели.
27. Я очень редко опаздываю на работу, учебу, встречи.
28. Я часто вызываюсь отвечать на уроке.



29. Я быстро принимаю решения.
30. Мне нравится научиться чему-либо без посторонней помощи.
31. Я не боюсь надоедать людям повторяющимися просьбами.
32. Отдых — это просто смена деятельности.
33. Я не часто выступаю «зачинщиком» новых начинаний.
34. Я склонен к сомнениям.
35. Мне трудно идти против мнения группы.
36. Я легко поддаюсь панике.
37. В случае неудачи у меня «опускаются руки».
38. Я быстро восстанавливаю силы.
39. Я могу долго работать, не отвлекаясь.
40. Нельзя сказать, что я целеустремленный человек.
41. Я все время выдумываю что-то новое.
42. Я часто советуюсь с другими людьми.
43. Я не могу долго переносить напряженные физические нагрузки.
44. Я — мягкий человек.
45. Я бы не сказал, что я энергичный человек.
46. Действительно, я нередко бываю рассеянным.
47. Я знаю, кем я хочу быть в жизни, и стремлюсь к этому.
48. Нередко мне самому приходится показывать пример окружающим.
49. Мне хорошо знакомы мучительные колебания, когда нужно сделать выбор.
50. Я могу быть очень настырным.
51. Я часто чувствую сонливость днем.
52. Я умею ставить себе ясные и четкие цели.
53. Я старательно выполняю обязанности по работе, учебе.
54. Мне не хватает уверенности в себе.
55. Я терпеливо дозваниваюсь, если номер занят.
56. Неблагоприятные обстоятельства часто мешают мне закончить начатое.
57. Обычно я жизнерадостен и полон сил.
58. Не могу долго удерживать внимание, если мне не интересно.
59. Как правило, я составляю план на неделю.
60. Я сам проявляю инициативу при знакомстве.
61. Я могу иногда прогулять учебу, если знаю, что мне это «сойдет с рук».
62. Меня нельзя назвать инициативным человеком.
63. Я люблю все делать быстро.
64. Я могу долго «стиснув зубы» преодолевать неприятности.
65. Я могу долго работать, не уставая.
66. Если я берусь за дело, то погружаюсь в него целиком и полностью.
67. Я стараюсь расположить дела по степени важности и начинаю с тех, которые наиболее важны.
68. Я вспыльчивый человек.
69. Про меня можно сказать, что я немного «ветреный».
70. Я — внушаемый человек.
71. Я умею сдерживать гнев.
72. Я обязательный человек.
73. В целом меня можно назвать терпеливым человеком.
74. Я серьезно отношусь к домашним обязанностям.
75. Люблю решать все сам.
76. Я могу долго выполнять неинтересное, но нужное дело.
77. У меня плохо получается скрывать от окружающих, что я расстроен.
78. Я упорно достигаю своих целей.
79. Иногда я не проявляю упорства в учебе, если не получаю поощрения.
80. Я всегда внимательно слушаю, что говорит мой собеседник.
81. Когда я чего-либо не знаю, я всегда признаю это.
82. Я всегда вежлив, даже с неприятными людьми.
83. Я никогда не раздражаюсь, если меня просят об услуге.
- Описание измеряемого конструкта.* На операциональном уровне исследуемый теоретический конструкт представлен перечнем эмоционально-волевых качеств личности, выявленных методом семантического сходства.
- Краткое описание шкал.* Поскольку шкалы опросника образованы эмпирическим путем при помощи факторного анализа прилагательных, выделенных методом семантического сходства, в описании шкал приводятся прилагательные, составляющие фактор.
- Шкала 1. Ответственность (О).** Положительный полюс: ответственный, обязательный. Отрицательный полюс: безответственный, ненадежный, ветреный, безалаберный.
- В сравнении с другими шкалами опросника эта шкала имеет наименьшую связь с итоговым показателем и другими шкалами и стоит несколько обособлено.
- Шкала 2. Инициативность (И).** Положительный полюс: ведущий, деловой, сильный, инициативный, деятельный, влиятельный, дальновидный. Отрицательный полюс: пассивный, безынициативный, ленивый, бездеятельный.
- Шкала 3. Решительность (Р).** Положительный полюс: уверенный, решительный. Отрицательный по-



люс: нерешительный, неуверенный, колеблющийся, сомневающийся

**Шкала 4. Самостоятельность (С).** Положительный полюс: самостоятельный. Отрицательный полюс: зависимый, несамостоятельный, управляемый, повиновующийся.

**Шкала 5. Выдержка (Вк).** Положительный полюс: выдержанный, терпеливый, благоразумный, самоуправляемый. Отрицательный полюс: невыдержанный.

**Шкала 6. Настойчивость (Н).** Положительный полюс: твердый, боевой, стойкий. Отрицательный полюс: ненастойчивый, нестойкий.

**Шкала 7. Энергичность (Э).** Положительный полюс: активный, жизнедеятельный, энергичный, оптимистичный. Отрицательный полюс: бессильный, депрессивный.

**Шкала 8. Внимательность (Вн).** Положительный полюс: внимательный, собранный, непоколебимый. Отрицательный полюс: невнимательный.

**Шкала 9. Целеустремленность (Ц).** Положительный полюс: целеустремленный, упорный. Отрицательный полюс: нецелеустремленный.

*Ключи к опроснику ВКЛ.*

Шкала ответственность. Прямые вопросы: 11, 14, 27, 53, 72, 74. Обратные вопросы: 61, 69.

Шкала инициативность. Прямые вопросы: 1, 15, 28, 41, 48, 60. Обратные вопросы: 8, 20, 33, 62.

Шкала решительность. Прямые вопросы: 29, 63. Обратные вопросы: 2, 9, 21, 34, 49, 54.

Шкала самостоятельность. Прямые вопросы: 3, 30, 75. Обратные вопросы: 10, 22, 35, 42, 70.

Шкала выдержка. Прямые вопросы: 55, 64, 71, 73, 76. Обратные вопросы: 4, 36, 43, 68, 77.

Шкала настойчивость. Прямые вопросы: 23, 31, 50. Обратные вопросы: 16, 37, 44, 56.

Шкала энергичность. Прямые вопросы: 12, 17, 32, 38, 57, 65. Обратные вопросы: 5, 24, 45, 51.

Шкала внимательность. Прямые вопросы: 6, 25, 39, 66. Обратные вопросы: 13, 18, 46, 58.

Шкала целеустремленность. Прямые вопросы: 19, 26, 47, 52, 59, 67, 78. Обратные вопросы: 7, 40.

Шкала искренности. Прямые вопросы: 79, 80, 81, 82, 83.

*Возможные способы применения теста в психологии образования.* Тест применяется для определения личностных особенностей подростков, выраженных в терминах волевых качеств личности. Общий балл по методике, представляющий собой сумму баллов по 9 шкалам, может быть использован для отбора подростков, нуждающихся в коррекции эмоционально-волевой сферы личности, участия в тренингах уверенности, самостоятельности, решительности, целеустремленности. Подростки с очень низкими показателями по общему баллу (1–2 стена) нуждаются

в дополнительном анализе и требуют особого внимания педагогов и психолога. В практике применения теста чаще всего встречаются протоколы, где у испытуемых наблюдается выраженность или, напротив, снижение всех эмоционально-волевых черт, составляющих профиль. Вместе с тем, протоколы, где снижены показатели по отдельным чертам на фоне высокой выраженности остальных черт, могут служить ориентирами для адресной психолого-педагогической работы и тренингов, направленных на развитие конкретного качества. Информативны профили, в которых выражена ответственность на фоне низкой выраженности остальных черт. Такие подростки тревожны, внутренне напряжены, субъективно неблагополучны. Высокая ответственность входит в диссонанс со слабой реализацией намерений. Шкала искренности позволяет отсеять протоколы с социально желательными ответами и, тем не менее, тест рекомендуется проводить в обстановке доверия подростков к диагносту и в атмосфере, которая психологически для них безопасна. Тест не дает всеобъемлющей информации о механизмах эмоционально-волевой регуляции, ее тонких индивидуальных особенностях и применяется в совокупности с наблюдением и другими методами диагностики. Вместе с тем, тест является удобным инструментом в тех случаях, когда требуется быстро сориентироваться в особенностях эмоционально-волевой сферы и выделить в большой группе подростков подгруппу, нуждающуюся в развитии диагностируемых параметров. Тест может применяться на занятиях с подростками по соответствующей психологической тематике для самоанализа.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Дашкевич О.В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: Автореф. докт. дисс. — М., 1985. — 38 с.
2. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. — М.: МГУ, 1991. — 142 с.
3. Ильин Е.П. Психология воли. — СПб, 2000. — 288 с.
4. Чумаков М.В. Диагностика волевых особенностей личности // Вопросы психологии. — 2006. — №1. — С. 169–178.
5. Чумаков М.В., Сенин И.Г. Волевые качества в пространстве пятифакторной модели личности // Ярославский психологический вестник. — Вып. 19. — М. — Ярославль: Изд-во РПО, 2006. — С. 62–67.
6. Чумаков М.В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности (структура, типы, особенности функционирования в социальном взаимодействии): Монография. — М. — Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2007. — 214 с.
7. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. — СПб: Речь, 2002. — 480 с.
8. Chumakov M. Personal characteristics and family relations. Abstract. A Rapidly Changing World — Challenges for Psychology. Oslo, Norway. 7-10 July 2009. — P. 809–810.

## Конкурс «Новые технологии для “Новой школы”»

О.В. Игнатова, А.В. Косов

# Психолого-педагогическая коррекционно-развивающая программа для старшеклассников

Данная методическая разработка предназначена для реализации педагогами-психологами в общеобразовательных организациях среди учащихся старших классов и студентов организаций начального и среднего профессионального образования. Она поможет восполнить существенный пробел современной системы образования — отсутствие планомерной и целенаправленной психолого-педагогической работы с учащимися по формированию готовности к браку и семейной жизни, развитию мотивационно-ценностного отношения к семье и браку. Данное издание представляет собой не просто компилянт хорошо известных педагогам-психологам форм, методов и техник работы, но содержит авторские разработки с подробным их описанием, а также тематическое планирование системы тренинговой работы с участниками образовательного процесса, подробное изложение содержания занятий, обширные приложения. Программа предназначена для осуществления психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Программа составлена и апробирована при финансовой поддержке Федерального государственного бюджетного учреждения «Российский Гуманитарный Научный Фонд» (РГНФ), проект №12-16-40032а(р) «Формирование готовности к будущему отцовству».

Содержание занятий дается в сокращенном виде. С полным описанием программы можно ознакомиться в электронной версии журнала (см. CD-диск).

*Мы не можем устранить разрушительные силы,  
постоянно работающие на уничтожение  
наших шансов на счастье в личной жизни,  
но можем уменьшить их.*

К. Хорни

## Тема 1. Мужчины с Марса, женщины с Венеры

**Цель:** формирование предпосылок для безусловного принятия в себе и другом неизбежных особенностей пола.

**Задачи:**

- Стартовая диагностика готовности к будущему отцовству у юношей.
- Стартовая диагностика гендерных ожиданий девушек, направленных на будущего отца их детей.
- Создание условий для расшатывания установок и предубеждений подростка в отношении другого пола.
- Выявление и анализ факторов, являющихся причиной враждебности и напряженности в отношениях между мужчинами и женщинами, обсуждение некоторых особенностей мужского и женского пола и попытка их переформулирования в позитивном ключе.

### Вводная часть:

- вступительное слово ведущего;
- правила работы тренинговой группы.

### Стартовая диагностика:

- готовности к будущему отцовству у юношей (приложение №1, см. CD-диск);
- гендерных ожиданий девушек, направленных на будущего отца их детей (приложение №2, см. CD-диск).

Полученные результаты не обсуждаются в группе и будут подвергнуты сравнительному анализу психологом и самими участниками на последнем занятии данного курса.

### Упражнение 1. «Знакомство».

### Упражнение 2. «Барьеры во взаимоотношениях».

**Инструкция:** группа разбивается на подгруппы по признаку пола и в течение 3–5 минут пишет общий список претензий к другому полу, который обсуждается и утверждается коллегиально в каждой подгруппе.

**Пример:** «Я бы больше уважал девушек, если бы они: не занимались болтовней, не были бы кокетливы, не шли бы легко на знакомство» и т. п. «Я бы больше уважала ребят, если бы они: больше уважали де-



вухек, видели в девушке не только сексуальный объект, имели хорошие манеры» и т. п.

Ведущий зачитывает общий список претензий. Далее — обсуждение претензий в парах (15 мин.).

*Инструкция:* группа разбивается на пары: юноша и девушка. Каждый участник выбирает из общего списка три претензии к противоположному полу вне зависимости от качеств партнера и зачитывает их ему вслух.

Партнер отвечает, выбирая на свое усмотрение любой из трех ответов: «Это не про меня», «Это так, и я могу это изменить», «Это так, но это мое качество, я не могу или не хочу это менять».

Участники меняются парами до тех пор, пока каждый не поработает с каждым. Затем все делятся впечатлениями в круге. После обсуждения каждый формулирует новое знание, которое он получил в этом упражнении, и записывает его в тетрадь.

*Обсуждение ведется по схеме:*

- какие чувства вы испытывали, высказывая претензии?
- было трудно, легко, приятно, неприятно?
- испытали ли вы облегчение, высказавшись?
- как вам кажется, что переживал при этом партнер?
- какие чувства вы испытывали, слушая, что вам говорят?
- как вы думаете, какие чувства вы испытали бы, слушая это от значимого для вас человека?
- если бы это было правдой, то что было бы лучше: чтобы значимый для вас человек вам об этом сказал или промолчал?

**Дискуссия «Три типа барьеров между полами: социально-ролевые; индивидуальные и связанные с особенностями пола».**

Ведущий произвольно выбирает из списка претензий отдельные и предлагает учащимся определить, к какому типу относится этот барьер.

К *социально-ролевым* относятся те, которые возникают в результате трансляции определенных предубеждений всеми средствами передачи традиционного опыта: семьей, школой, традиционной культурой (идеи, суждения, привычные стереотипы, закрепленные в «высокой» культуре, в нравах и обычаях). Критерий отличия — «так положено».

*Индивидуальными* особенностями являются те, что связаны с уникальным единичным человеческим существованием (темперамент, характер, акцентуации, физический статус, привычки поведения). Критерий отличия — *особенности* пола — связаны с физиологическим, психологическим, характерологическим особенностями пола конкретного человека.

Обсуждение каждого качества, связанного с особенностями пола, представляет особую трудность потому, что а) в науке нет однозначного ответа, что считать качествами пола; б) многие ложные суждения и предрассудки глубоко укоренены в нашем сознании; в) чрезвычайно сложно отличить в человеке природ-

ное различие и социальные директивы традиционной патриархальной культуры.

Возведение привычного в ранг культурологического происходит за счет «механизма мифологизации сознания», суть которого состоит в том, чтобы выдавать за истину бытовые наблюдения, суждения, скрывающие чью-то выгоду, идеи, созданные для манипулирования. Э. Берн писал: «Культура — это старое платье короля, продление заблуждений предыдущих поколений... Я не вижу оснований принимать старый покррой одежды всерьез только потому, что большинство людей относится к нему серьезно».

Все половые различия можно разделить на три группы: 1) достоверные, 2) сомнительные, 3) неподтвержденные.

Дискуссия по теме различия половых ожиданий ведется по следующим вопросам:

- связаны ли твои претензии к другому полу с твоими ожиданиями, направленными на него?
- являются ли эти ожидания общечеловеческими или только ожиданиями твоего пола?
- должен ли другой пол соответствовать твоим ожиданиям?
- откуда берется «должен»?

Необходимо подвести участников к пониманию того, что:

- каждый пол имеет свою специфику и свои ожидания;
- для успешного общения неизбежно знание потребностей и ожиданий другого пола, успех ждет того, кто умеет удовлетворять потребности другого пола, которые сам не испытывает;
- для взаимного принятия необходимо открывать свои ощущения и учитывать ощущения другого.

Ведущий разъясняет содержание и смысл привычных, но не осознаваемых штампов и дает новое информативное сообщение:

- о женской и мужской логике;
- о ложности противопоставления эмоционального и рационального и их иерархизации;
- об особенностях женской и мужской эмоциональности;
- о ненаучности понятий «сильный» и «слабый» пол;
- о недооценивании и ложном понимании кокетства, которое не только является инстинктивным и филогенетически предопределенным поведением женщин, но и играет большую роль в истории культуры и индустриализации;
- о содержании понятия «понимание» применительно к отношениям полов и других барьерах, представленных в суждениях участников данной группы.

*Обратная связь:* если участники группы выражают недоверие к приводимому материалу, это нормально, предложите им на следующем занятии проделать упражнения, в ходе проживания которых они смогут получить собственное знание о предмете обсуждения.





### Упражнение 3. «Рефлексия».

*Инструкция:* передавая мячик по кругу, подростки отвечают на вопросы «что сегодня на занятии больше всего понравилось? что не понравилось?».

### Тема 2. Пестики — тычинки

Занятие составлено с частичным использованием материалов тренинга О. Пятаковой.

*Цель:* гендерное воспитание подростков; развитие навыков конструктивного общения, культуры взаимоотношений, умения слушать и высказываться на различные темы, развитие эмпатии.

*Задачи:*

- создать условия для открытого, прямого диалога (общения, обмена мнениями, информацией) для учащихся по заданной теме;
- формировать представление об особенностях восприятия представителей противоположного пола;
- развивать умение подчиняться, руководить, доверять партнеру, брать на себя ответственность за другого человека;
- изменить представления подростков о полоролевых стереотипах.

### Занятие 1

#### Вводное слово ведущего.

#### Упражнение 1. «Рыба».

Ведущий обращает внимание на ожидания учащихся, которые они высказали, и предлагает ближе познакомиться с мнением каждого на различные гендерные темы. Для этого он предлагает коробочку с карточками — незаконченными предложениями, которую участники передают по кругу, вытягивая карточки и заканчивая вслух фразу, написанную на карточке (приложение №3, см. CD-диск).

#### Упражнение 2. «Мальчики налево, девочки направо».

*Инструкция:* группа делится на две команды по признаку пола. Команде девочек и команде мальчиков ведущий выдает ручки или карандаши и по коробочке с чистыми листочками, на которых они записывают свои самые разные вопросы, обращенные к другой команде (мальчики — девочкам и наоборот). Во время этой работы звучит музыка.

#### Упражнение 3. «Горячий стул».

*Инструкция:* в центре круга устанавливается «горячий» стул (можно два стула, если учащимся сложно решиться на «одиночное» выступление) и приглашается доброволец. Он поворачивается лицом к «противоположному лагерю» и берет коробочку с их вопросами, например: девочка на «горячем» стуле вытягивает из коробочки мальчиков какой-то их вопрос и отвечает на него. К ответу сидящего на стуле могут подключаться и дискутировать или дополнять и

остальные участники круга. После того как даны ответы на 2–3 вопроса, на стул приглашается следующий участник и также отвечает на 2–3 вопроса, затем следующий и т. д. Можно приглашать на стул поочередно то мальчика, то девочку. Упражнение продолжается до тех пор, пока не закончатся вопросы.

#### Упражнение 4. Символдраматический групповой мотив «Цветок» (имаготерапия).

Авторы не приводят описание данного упражнения, так как право использования метода кататимно-имагинативной психотерапии предоставляется лишь после специального обучения в Межрегиональной общественной организации содействия развитию символдрамы — Кататимно-имагинативной психотерапии (МОО СРС КИП).

Проведение мотива — 10 мин.

Рисунок по образу — 10 мин.

#### Упражнение 5. «Рефлексия».

#### Заключительное слово ведущего.

### Занятие 2

#### Упражнение 1. «Знайка».

Учащиеся по кругу передают мячик и заканчивают фразу: «О психологии людей противоположного пола я знаю на ... %» (каждый дает своим познаниям оценку в процентах).

После этого ведущий всех благодарит и предлагает проверить и расширить свои знания в этой области. Для этого участникам предлагается, следующее упражнение.

#### Упражнение 2. «Мальчики налево, девочки направо».

Как и на прошлом занятии, участники делятся на команды мальчиков и девочек. Каждой команде предлагается список заданий (приложение №4, см. CD-диск). Участники каждой команды сообща записывают коллективные ответы на задания. Во время выполнения этого упражнения звучит музыка.

#### Упражнение 3. «Горячий стул: почувствуй разницу».

В центр круга на «горячий стул» приглашается доброволец. Если на «горячем стуле» девушка, то юноши задают ей вопросы из своего списка, она отвечает (возможны помощь и поддержка, дополнения других девушек). Когда от девушек получены ответы на все пункты списка заданий, юноши зачитывают собственные коллективно составленные в группе ответы на те же вопросы. Результаты сравниваются. Идет дискуссия. Затем та же процедура («горячий стул», обсуждение и пр.) проводится с участниками другой команды.

#### Упражнение 4. «Вертушка впечатлений».

Каждому участнику выдается небольшой (7x20 см) лист бумаги и ручка. В низу листа нужно написать свою фамилию и имя. В центре круга участников ведущий устанавливает табличку с надписью «Какое впечатле-



ние производит этот человек, что в нем есть привлекательного, приятного?». Далее он объясняет, что сейчас свои листики все будут передавать по кругу и тот, кто получил, чей-то лист (снизу подписанный), в верхней его части отвечает на предложенный на табличке вопрос и записывает свое впечатление о том человеке, листок которого к нему пришел. Написав, он загибает сверху листок, закрывая свою надпись, и передает его дальше. Следующий участник записывает свое впечатление о человеке ниже и тоже загибает лист и передает его. И так, пока лист не вернется к хозяину. Ведущий несколько раз обращает внимание на вопрос и напоминает: писать следует только хорошее, приятное. Таким образом, каждый от всей группы получает положительную рефлексию.

### Занятие 3

#### Упражнение 1. «Скульптура семьи».

Подведя небольшой итог предыдущей работе, ведущий предлагает участникам новое упражнение. Он обращает внимание участников на то, что они почувствовали на собственном примере, как бывает трудно услышать и понять другого человека, как по-разному порой смотрят мальчики и девочки на одну и ту же вещь, проблему, событие. А способность принимать, понимать и уважать другую личность и ее мнение очень важно для хороших взаимоотношений, в том числе и с тем, кто окажется вашим спутником в будущем. «Давайте попробуем представить, какой может быть ваша собственная семья и взаимоотношения между ее членами».

Приглашается добровольный участник.

*Инструкция:* «вам предстоит создать живую скульптуру своей будущей семьи, ставя на место ее членов своих одноклассников. Свою роль (жены/мужа) вы можете играть сами, а можете и назначить кого-то из товарищей. Итак, какой будет ваша семья, сколько членов семьи, кто они, какие, чем занимаются? Попробуйте передать характер взаимоотношений между членами семьи. Например, если жена обладает властью, попросите ее встать на стул, «слепите» мимику ее лица, используйте жесты, позы. Если муж и жена находятся в теплых, дружеских отношениях, попросите их обнять друг друга или взяться за руки. Какие у них взаимоотношения с детьми, другими родственниками (если они есть)? Вы можете использовать любое пространство комнаты, предметы, все, что необходимо для вашего творчества».

Когда скульптура готова, можно спросить «составные части», как они себя чувствуют, нравятся ли им их роли, нравится ли скульптура. Далее можно предложить частям скульптуры «ожить» и попробовать взаимодействовать в своих образах. Подобные вопросы нужно задать и самому скульптору, спросить, не хочет ли он что-то изменить. Можно параллельно создавать две скульптуры.

#### Упражнение 2. «Корабли и капитаны».

Пространство организуется следующим образом: на полу от одной стены до другой раскладываются в произвольном порядке листы бумаги А4 с напечатанными цифрами, расставляются 1–2 стула в качестве препятствий.

Юноши и девушки разбиваются на пары. Юноши встают у одной стены, девушки у противоположной. Девушки завязывают глаза.

*Инструкция:* представьте, что юноши — это капитаны, а девушки — корабли. Капитаны, зайдя в гавань, сошли со своих кораблей и решили отдохнуть. Вернувшись утром на пристань, капитаны обнаружили, что во время ночного шторма все корабли отшвартовались и плавают без капитанов далеко от берега в море, полном рифов и мелей. Задача капитанов, используя только слова «шаг вперед, назад, вправо, влево», привести свои корабли обратно в порт невредимыми. При этом необходимо, что корабль обошел все «мели» — листы бумаги с цифрами и не разбился о рифы — стулья. Задача кораблей — слышать и молча точно исполнять команды именно своего капитана. Побеждает та команда, которая, пройдя все мели и обойдя все рифы, приведет корабль к капитану быстрее всех остальных.

Далее юноши и девушки меняются ролями.

После упражнения важно в кругу обсудить, какие чувства и эмоции испытывали все участники. Какая тактика была наиболее эффективной? Как развивать умение подчиняться, руководить, доверять партнеру, брать на себя ответственность за другого человека?

#### Упражнение 3. «Мешочек с душами».

Ведущий предлагает всем участникам вслепую вытащить по одному предмету из «Мешочка». И пока участники с закрытыми глазами ощупывают вынутый предмет, ведущий рассказывает притчу о древнем народе, который верил, что душа каждого человека — не эфемерное нечто, а вполне конкретный предмет, который выбирался матерью в последний месяц беременности и присваивался младенцу после родов, сопровождая его до самой смерти. Этот предмет — вместилище души человека, а значит отражает его характер, и его судьбу. Представьте, что вы — члены этого племени. Вы держите в своих руках предметы, связанные с каким-то важным для вас человеком. Какой это предмет по размеру, по материалу, из которого сделан, по температуре, по текстуре, каково его назначение, предположите, каков его цвет, насколько он вам приятен или неприятен. Как перечисленные характеристики согласуются с человеком, которого вы назвали? Необходимо дать возможность высказаться всем участникам группы. Выявленные отрицательные или противоречивые взаимоотношения членов группы со значимыми людьми необходимо подвергнуть подробному анализу в режиме индивидуального консультирования за пределами работы группы.

#### Упражнение 4. «Рефлексия».

### Тема 3. Что такое любовь?

**Цель:** просвещение подростков относительно такого немаловажного аспекта человеческого мира эмоций, как любовь.

**Задачи:**

- развивать у девушек и юношей умение видеть и понимать некоторые психологические особенности представителей противоположного пола и учитывать эти особенности в общении;
- помочь молодым людям составить представление о проявлениях любви на примере киношедевров М. Захарова «Обыкновенное чудо» и И. Фрэза «Вам и не снилось»;
- актуализировать воспоминания молодых людей о чувстве первой влюбленности, изложить эти ощущения в позитивном ключе;
- формировать у юношей и девушек понимание сущности нравственных норм.

#### Занятие 1

##### Упражнение 1. «Приветствие».

##### Мини-лекция «Любовь — обыкновенное чудо».

Любовь бывает разной: материнская, дочерняя, братская, сестринская, к другу, к юноше или девушке. Сегодня мы поговорим о любви к противоположному полу. От любви наше сердце рвется наружу, а за спиной как бы вырастают крылья. Не нужно бояться влюбляться, даже если любовь окажется безответной. Для сердца и души гораздо полезнее любовные переживания, чем их отсутствие. Но как же все-таки мы влюбляемся? Оказывается, выбор объекта любви во многом зависит от нашего мировоззрения, интересов, симпатий и антипатий. С детства наше подсознание как бы составляет список поступков, которые кажутся нам привлекательными. Мы все время носим внутри себя некую «формулу любви». Встречая человека, мы просто накладываем образ, живущий в нашем подсознании, на реальное лицо. Вот мы примерили наш идеальный образ на юношу или девушку, тем самым наделив важными для нас качествами. Теперь начинаем сравнивать: подходит под наш стандарт или не подходит? Если мечта совпадает с реальностью, мы влюбляемся, если же нет, понимаем, что это не то, и расстаемся. У любви есть свои законы развития. В своем становлении она проходит через два этапа:

1-й этап — знакомство, сильные эмоции, влечение;

2-й этап — спокойствие, ровные отношения, ощущение «родственной души», защищенность.

Но как же узнают настоящую любовь? У истинной любви есть ряд существенных признаков:

- любовь предполагает единственность избранника;
- любящий иррационально хочет быть рядом с избранником и наслаждаться его присутствием;
- истинная любовь предполагает совершенную искренность;

- любовь затрагивает в человеке и душу, и мысли, и поступки, и даже внешний облик;
- истинно влюбленный готов на жертвы ради счастья любимого и не ставит свое благополучие выше благополучия любимого.

Вряд ли сразу встретится тот, кто создан для тебя. Настоящей любви порою приходится ждать годы, главное — верить в себя, свою удачу и любить себя. Хотя бывает и так, что «твой» человек встречается тебе в самом юном возрасте. Иногда, испытывая потребность в любви, мы находим человека и ведем себя так, как будто влюблены. И если вам кажется, что вы влюбились, не спешите советоваться, лучше прислушайтесь к внутреннему голосу и очень скоро сами разберетесь в истинности своих чувств. Существует некий миф, который гласит, что если девушка ни с кем не встречается, значит, с ней не все в порядке. Поэтому многие девушки начинают бросаться в объятия к первому встречному, лишь бы не быть одной. Зачастую, выбирая парня по принципу «лишь бы не быть одной», девушка стремится найти юношу красивого, высокого или богатого, а может быть, и старше себя. Причем этот выбор мотивирован тем, что окружающие будут восхвалять таким избранником. Но любимый человек не вещь, которой хвастаются и которую всем демонстрируют. Он должен быть интересен и нужен, прежде всего, вам. Часто в школе случается, что все мальчики класса влюбляются в одну девочку. И наоборот. Это скорее всего коллективное помешательство, любовь за компанию. Но если вы все-таки попали в такую ситуацию, вам необходимо разобраться в своих чувствах к объекту всеобщего внимания. Что в нем влечет вас? Новизна? Недоступность? Или духовный внутренний мир, личность этого человека? Были ли в ваших классах подобные ситуации? Современное телевидение преподносит нам в качестве образца девушку смелую, слегка развязную, напористую, инициативную в завоевании своего мужчины. Такой образ часто является мифом и не соответствует реальности. Можно ли проявлять свои чувства к объекту любви? Конечно, можно, но делать это нужно правильно. В первую очередь, нужно запомнить, что нельзя выяснять отношения в присутствии других. Этим вы обидите того, с кем пытаетесь построить отношения. Если вы все-таки решились рассказать о своих чувствах, сделайте это один на один. Если вы считаете, что говорить об этом еще рано, можно проявить свои чувства по-другому. Нужно просто быть рядом, проявлять заботу, показать свою доброжелательность и нежность, быть искренним. Не обязательно сразу говорить о любви, твои поступки сами скажут все за тебя. Но даже если избранник/избранница не проявляет к тебе интереса, это еще не значит, что ты ему не нравишься. Свой же интерес к нему/к ней следует проявлять постепенно, чтобы не обмануться и не стать обманутым. Не стоит «бросаться» клятвами в вечной любви и признаваться в любви ежечасно. Слова «впроброс» обесценивают чувства. Чувства укрепляют поступки! Как вы относитесь к этим словам? (Краткий обмен мнениями.)



### Просмотр и обсуждение отрывков из фильма «Обыкновенное чудо».

*Предварительное сообщение ведущего:* «Почти за полтора десятилетия до Марка Захарова эту же пьесу Шварца экранизировал Эраст Гарин, многолетний сподвижник В.Э. Мейерхольда. «Обыкновенному чуду» присуще воистину чудесное сочетание доброй иронии и трогательности — впрочем, как всей драматургии Шварца. В этой его пьесе иронична уже исходная ситуация, да и ее «автор» — Волшебник — тоже трактуется иронически. Волшебникам пристало творить добро, Хозяин его и сотворил, но благое дело никому не принесло счастья. Он превратил Медведя в человека, но поставил ограничительное условие: Медведь не может влюбиться, иначе обретет прежний облик. Однако появляется Король со свитой, а главное — в сопровождении прекрасной Принцессы. Молодые люди обязательно влюбятся, не могут не влюбиться — иного выхода у них нет. Тут «хозяйское» чудо выявляет свою коварную и печальную суть, ввергая всех в переживания и волнения. Волшебник обеспокоен своим экспериментом, кроме того, ему жаль страдающего Медведя. Волнуется и тот — над ним нависла угроза обратной метаморфозы. Мучается Принцесса, хоть в других сказках тревоги принцессам не присущи: она влюблена и не понимает, почему ей не отвечают взаимностью. Король тоже не знает пока, видя, как страдает его дитя».

Просмотр четырех отрывков с основными сюжетными линиями взаимоотношений Волшебника и его жены, Медведя и Принцессы, Министра и Принцессы, Трактирщика и Эмилии.

Неструктурированная беседа с учащимися об увиденных образах. Обсуждение фразы Волшебника: «Слава храбрецам, осмеливающимся любить, зная, что всему этому придет конец».

#### Упражнение 2. «Совместный рисунок».

*Инструкция:* сейчас, не проронив не слова, ни звука, чтобы не расплескать это прекрасное ощущение, создадим общую картину под названием «Любовь».

Учащиеся вместе с ведущим создают общий коллаж на заданную тему, не используя речь (под музыку из к/ф «Обыкновенное чудо»). В конце упражнения группа без использования слов определяет то место в аудитории, где будет располагаться картина до конца цикла занятий этой группы.

**Конец занятия.** Сообщить учащимся о том, что занятие завершено и они могут быть свободны, при этом включить последние кадры фильма с музыкальным сопровождением «Прощальная песня» (сл. Ю. Михайлова, муз. Г. Гладкова). Реакция учащихся будет показателем достижения результата. Если ребята не покинут аудиторию сразу после конца занятия — цель занятия во многом достигнута...

### Занятие 2

#### Просмотр и обсуждение отрывков из фильма «Вам и не снилось»

Подведя небольшой итог предыдущей работе и выяснив, сколько участников группы пересмотрели к/ф «Обыкновенное чудо» полностью, ведущий предлагает участникам погрузиться в новые впечатления.

*Предварительное сообщение ведущего:* «Вам и не снилось...» — советский художественный фильм режиссёра Ильи Фрэза, экранизация одноименной повести Галины Щербаковой. Премьера в Советском Союзе состоялась 23 марта 1981 года. По итогам проката 1981 года картина заняла 12 место — её посмотрело более 26 млн зрителей. Лучший фильм 1981 года по опросу журнала «Советский экран». В США премьера прошла в Нью-Йорке 5 марта 1982 года под названием «Love & Lies». Сюжет таков: старшеклассница Катя Шевченко переезжает в новый район и в школе знакомится с одноклассником Романом Лавочкиным, постепенно их дружба перерастает в любовь, удивительную по своей силе для взрослых, которые их окружают. Мать Кати когда-то в юности была возлюбленной отца Романа, и теперь мать мальчика панически боится, что муж уйдет от неё к бывшей любимой. Она стремится всеми силами разлучить детей — переводит Романа в другую школу, запрещает им встречаться, но любовь Кати и Ромы от этого не прекращается. Тогда мать обманывает сына, вынуждая его на долгое время уехать из Москвы в Ленинград ухаживать за якобы больной бабушкой, которая, в свою очередь, пресекает все попытки Кати дозвониться до Ромы или написать ему. Катю и Романа поддерживают только одноклассники и классная руководительница Татьяна Николаевна, у которой тоже все очень печально в личной жизни. Она и раскрывает в итоге обман матери Романа и сообщает правду Катиной матери и её мужу. Отец Романа, который тоже не был в курсе обмана, даёт Кате деньги на поездку в Ленинград. А тем временем Рома, который не может понять, почему Катя не отвечает ни на одно из его писем (не зная при этом, что все письма Кати перехватывает почтальон — знакомая его бабушки), звонит Татьяне Николаевне, но та по ошибке принимает его за надоевшего ей ухажёра Михаила и, не дав мальчику сказать и слова, велит ему сюда никогда больше не звонить. Мучаясь от неизвестности, Рома случайно подслушивает разговор бабушки с матерью и узнаёт правду: бабушка вовсе не больна и всё это на самом деле спектакль, разыгранный для того, чтобы Рома больше не виделся с Катей. Рассердившись, Рома запирается в своей комнате, а бабушка пытается до него достучаться (эффектный кадр сцены — портрет бабушки падает со стены и разбивается, символизируя разбившееся доверие Романа к старшим). В какой-то момент Рома видит из окна, как во двор входит Катя, которая отправилась в Ленинград. Рома хочет выйти из комнаты, но на этот раз его не выпускает уже бабушка, которая пытается ему объяснить, что семья Кати —



«порочная» и что они хотят его спасти от них, но Рома не слушает. Как заканчивается эта киноповесть — вы узнаете, если посмотрите его дома в кругу семьи от начала и до конца».

Просмотр пяти отрывков с основными сюжетными линиями взаимоотношений Кати и Ромы, Кати и ее семьи, Ромы и его семьи, беседы Ромы и Кати о вечных ценностях, отношение педагогов к их отношениям, Роман и Катя — в разлуке.

Неструктурированная беседа с учащимися об увиденных образах. Предложить учащимся придумать собственный финал фильма. Обсудить сюжетные параллели с поэмой В. Шекспира «Ромео и Джульетта».

### Упражнение 1.

**Инструкция:** некоторые из вас уже испытали это прекрасное чувство любви, кому-то это только предстоит испытать! Влюбленные часто выражают свои чувства, доверяя их бумаге. Давайте и мы попробуем описать чувство любви, составив маленькое пятистишие (своеобразное хокку) по предложенной схеме.

*Структура пятистишия:*

1. Одно слово (существительное)
2. Два слова (прилагательные)
3. Три слова, выражающие действие (глаголы)
4. Фраза из четырех слов, показывающая отношение к теме
5. Одно слово (синоним слова из первой строки)

Музыкальное сопровождение из к\ф «Вам и не снилось» («Новый дом», «В парке», «Роман и Катя»).

По окончании работы учащиеся зачитывают свои произведения.

### Конец занятия.

Песня «Последняя поэма» (на стихи Рабиндраната Тагора, музыка А. Рыбникова).

## Занятие 3

### Беседа о людях, паразитирующих на светлом чувстве любви.

**Вводное слово ведущего:** «На предыдущих занятиях мы повстречали настоящую любовь в лучших ее проявлениях — романтической влюбленности, заботе, ответственности друг за друга и пр. Но это чувство окружено не только прекрасными моментами. С любовью связаны и самые ужасные происшествия в человеческой жизни — обман, эксплуатация, манипуляция и даже смерть. Нам необходимо поговорить и об этой стороне медали».

### Упражнение 1. «Наиболее «опасные» разновидности парней и девушек»

Участники делятся на 4 команды (в каждой команде разнополюсные участники) и занимают места за рабочими командными столами, соответственно пронумерованными.

На каждом рабочем столе лежат ручки, чистые листы бумаги и жетончики с номерами. Каждый член группы выбирает себе номер и прикрепляет с помощью булавок на одежду.

**Процедура проведения:**

1-й этап. Каждой группе предложен теоретический материал, зафиксированный на карточке. Этот материал необходимо изучить и обсудить в команде. Участники могут составлять на листочках опорные конспекты (приложение №5, см. CD-диск).

2-й этап. Так как каждая команда рассматривала разные типы юношей и девушек, то для того чтобы каждый участник получил всю предложенную для изучения информацию, предлагается первым номерам собраться за столом №1, вторым — за столом №2 и т. д. Образуются новые 4 группы. Каждому участнику необходимо ознакомить представителей новых команд с той информацией, которую он получил.

Через 7 минут восстанавливаются и объединяются первоначальные группы. В течение некоторого времени участники обсуждают услышанное в группах.

Для удобства читателей перечислим основные опасные «разновидности» юношей и девушек. Юноши: «Коллекционер», «Шутник», «Тиран», «Мямля». Девушки: «Коллекционерка», «Лгунья», «Изменщица патологическая», «Охотница за кладом», «Эгоистка».

**Анализ:**

- какие качества присущи рассматриваемым типам парней?
- какие качества присущи рассматриваемым типам девушек?
- приходилось ли вам в жизни встречаться с такими людьми?
- какие еще «типы» девушек и юношей вы можете назвать?

**Завершающее слово ведущего:** «Помните — любая классификация и типология — это большая условность! Человек — существо многогранное, в котором часто гармонично уживаются и положительные, и отрицательные качества. И любим мы человека со всеми его чертами».

### Упражнение 2. «Мой выбор».

**Инструкция:**

1 этап: «Предлагаю вам пофантазировать на предмет ваших «идеалов» противоположного пола. Выберите из предложенного набора предметов необходимые вам элементы образа вашего будущего спутника или спутницы. Составьте образ. Это может быть абстрактная композиция или конкретный образ из конкретных деталей».

**Анализ:**

- Обратите внимание, получился ли у вас целостный образ?
- Что обозначает для вас каждый из элементов? Запишите значения (символику) каждого из выбранных вами элементов.



- Может ли реальный человек быть носителем таких качеств? Не противоречат ли они друг другу?
- Выберите три наиболее важных, с вашей точки зрения, качества (далее — индивидуальные обсуждения с каждым участником группы).

2 этап: «Составьте образ себя из предметов по тому же принципу, что и предыдущий образ».

*Анализ* получившегося образа проводится по той же схеме.

Дополнить анализ следующими вопросами:

- сочетаются ли между собой два этих образа?
- составляют ли они единое целое?
- какие компоненты образов «конфликтуют», и как это возможно преодолеть, не вредя сложившемуся образу?

### Упражнение 3. «Карточки обратной связи».

*Инструкция:* в качестве «обратной связи» о пройденной теме «Что такое любовь?» заполните бланки с табличками для участников.

Участникам предлагается проанализировать занятие по трем направлениям, заполнив три колонки карточки. Важно не ограничивать участников в выражении своих чувств. По окончании работы можно зачитать карточки по желанию.

*Анализ:*

- легко ли было выполнить задание? Почему?
- на заполнение какой колонки ушло больше времени?
- какие мысли вас удивили?

### Тема 4. Любовь без взаимности

*Цель:* знакомство с понятием, социальными проявлениями и значением неразделенной любви.

*Задачи:*

- развивать способности понимания эмоционального состояния другого человека и умения его выразить, чувства эмпатии, навыков сотрудничества;
- формировать позитивное отношение к себе, адекватную самооценку;
- учить преодолевать страхи, связанные со знакомством с человеком, к которому подросток испытывает симпатию;
- развивать умение уважать достоинство других.

#### Занятие 1

Занятие составлено с частичным использованием материалов тренинга Н. Семерниковой.

Что делал?	Что думал?	Что почувствовал?

#### Упражнение 1. «Импульс».

Участники стоят в кругу, взявшись за руки. Закрывают глаза. Ведущий, дотрагиваясь до плеча одного из игроков, выбирает водящего. Водящий легким пожатием руки отправляет «импульс» одному из своих соседей. Получивший «импульс» должен его отправить следующему. Импульс, проходя по кругу, в конечном счете возвращается к водящему, который вслух сообщает об этом. Затем выбирается новый водящий и т. д.

#### Мини-лекция на тему «Любовь без взаимности».

Любовь не всегда бывает счастливой. Она может остаться безответной и принести страдания. Если так случилось и твои чувства отвергнуты, это покажется крушением всех надежд. Отказ мы переносим очень болезненно, но остается только одно — ждать и ждать, пока эта боль пройдет. К сожалению, когда тебя не любят, тут уж ничего не поделаешь. Если объект твоей любви не любит тебя такой/таким, какая(ой) ты есть, оставь его. Ты — это ты, и не надо брать на себя не свойственную тебе роль угрожающей ей или ему, ты только усложнишь себе жизнь. То, что он или она тебя не любит, означает, что вы просто не подходите друг другу. Но причиной отказа может быть не только это. Возможно, ему или ей просто не нужна девушка или парень, или он недавно с кем-то расстался, а может быть, он или она просто боится влюбиться, потому что предыдущие отношения были болезненными.

В любом случае не стоит жить ожиданием, а нужно твердо уяснить, что это не твой случай и ты скоро найдешь более достойного избранника. Очень может быть, что ты не сумеешь сразу забыть того, кого ты любил или любила. Так происходит со многими, кто страдает от безответной любви, потому что они втайне не понимают: когда боль пройдет, это будет означать, что они примирились с утратой любви. В этом случае неплохо бы прислушаться к голосу разума. «Безумная любовь» не созидательная, а разрушительная сила. Другим случаем безответной любви является влюбленность в известного певца или актрису. В этом нет ничего предосудительного, пока эта влюбленность не доводит тебя до слез и сумасбродных поступков. Если ты будешь день и ночь мечтать о нем, ни к чему хорошему это не приведет. Ты ничего не знаешь о своем кумире, и он тебе недоступен — это и подогревает интерес к нему. Нельзя полюбить по-настоящему, пока не встретишься с человеком и не узнаешь его как следует.

Эта сказка кончается по-разному: те, кто добивается встречи с кумиром, как правило, разочаровываются; те, кто не воплощает свои мечты, потихоньку находят настоящую любовь. У тебя вся жизнь впереди, и ты обязательно встретишь своего единственного/единственную, с которым счастливо пройдешь свой жизненный путь.

#### Упражнение 2. «Коллективный эскиз».

Участники сидят в кругу. Перед каждым расположен лист бумаги и карандаши. Участникам предлагается придумать и нарисовать образ несчастной любви.



Через 3 минуты по сигналу ведущего каждый участник передает свой незаконченный рисунок соседу справа. Сосед справа добавляет что-то свое в рисунок, по сигналу передает дальше. Лист должен обойти всех участников и вернуться к автору, который и завершает работу.

По окончании упражнения работы вывешиваются на доску.

*Анализ:*

- какой рисунок вам нравится больше: первоначальный вариант или то, что получилось в конце?
- понравилось ли вам дорисовывать чужие рисунки?

### **Упражнение 3. «Что такое хорошо и что такое плохо».**

Участники стоят в кругу. Ведущий предлагает найти плохое и хорошее в безответном чувстве. Первому участнику нужно построить предложение, завершив фразу по желанию: «Это хорошо, что...» и «Это плохо, что...».

Второму участнику предлагается повторить 2-ю часть фразы первого игрока и добавить свою, начиная со слов: «И это хорошо, что...». Такой же алгоритм выполнения задания дается остальным игрокам.

### **Упражнение 4. «Карточки обратной связи».**

*Инструкция:* в качестве «обратной связи» о пройденной теме «ЧТО ТАКОЕ ЛЮБОВЬ?» заполните бланки с табличками для участников (см. тема 3, упражнение 3).

Участникам предлагается проанализировать занятие по трем направлениям, заполнив три колонки карточки. Важно не ограничивать участников в выражении своих чувств. По окончании работы можно зачитать карточки по желанию.

*Анализ:*

- легко ли было выполнять задания? Почему?
- на заполнение какой колонки ушло больше времени?
- какие мысли вас удивили?

## **Занятие 2**

### **Упражнение 1. «Круг».**

*Инструкция:* по моему сигналу вы закроете глаза и начнете двигаться в любую сторону самым хаотичным образом, стараясь при этом никого не толкать. Во время движения вы будете жужжать, как пчелы, собирающие мед. Через некоторое время я хлопну в ладоши дважды. Вы перестаете жужжать, не открывая глаза и ни к кому не прикасаясь руками, попытаетесь выстроиться в круг. Когда все участники игры займут свои места и остановятся, я хлопну в ладоши трижды, вы откроете глаза и посмотрите, какую фигуру вам удалось создать.

Когда вся группа выстроилась и открыла глаза, ведущий обводит полученную фигуру веревочкой и просит кого-либо из участников нарисовать на листе

бумаги то, что получилось. Участникам для выполнения задания может быть дана вторая попытка.

После каждой попытки на доску вывешивается лист с изображением получившейся фигуры и сообщается время построения.

### **Упражнение 2. «Сцена первая. Знакомство».**

*Вводное слово ведущего:* «Как часто мы жалеем об упущенных возможностях, упрекая себя за нерешительность. Вы верите в любовь с первого взгляда? А я верю! Может любовью это чувство и не назовешь, но влюбленностью точно назвать можно. Но объект нашей симпатии очень часто даже и не подозревает о наших чувствах. А страх и неуверенность в себе не дают нам сделать первый шаг. Бояться — это совершенно нормально. Боятся абсолютно все! Если кто-то говорит вам, что не боится, — он либо врет, либо не вполне здоров. Даже самые успешные и красивые люди боятся быть отвергнутыми. Но они умеют побеждать своей страх. Пора и нам научиться».

*Инструкция:* каждый из участников получает карточку с описанием ситуации (приложение №6, см. CD-диск), в которой надо познакомиться с объектом своей симпатии, и набор участников данной ситуации. Из числа присутствующих участник выбирает «актеров» на роли в своей «постановке», где он будет играть главную роль.

*Анализ:*

- какие способы знакомства вам запомнились?
- как чувствовали себя главные герои?
- что не понравилось?
- каких ошибок стоит избегать?

### **Мини-лекция на тему «Как пережить расставание».**

С тех пор как вы расстались, ты не можешь это пережить. Наверняка ты будешь настолько подавлен случившимся, что никак не сможешь сразу вернуться в колею обычной повседневной жизни. Ты день и ночь всячески будоражишь свои переживания. Возможно, ждешь, что он или она вот-вот вернется. Временами тебе белый свет не мил, а порой ты неожиданно становишься слишком оживленным. Это естественная реакция нервной системы на потерю. Никаких сроков длительности он не имеет и проявляется по-разному. Твоя подруга может оправиться после разрыва через две недели, в то время как ты не в состоянии прийти в себя вот уже третий месяц.

Услышанная из любимых уст фраза «Я не люблю тебя» или «Я не хочу больше с тобой встречаться» — самое страшное, что могло с вами случиться. Реакция при этом непредсказуемая — можно почувствовать себя совершенно уничтоженным, разрыдаться или замкнуться в отчаянии. Все реагируют на это по-разному. Но в глубине души мы все чувствуем отчаяние. И всех мучают вопросы: почему? за что? что я такого сделала? Испытав настоящий шок, мы отказываемся верить в происходящее, надолго ли-



шившись способности и чувствовать, и соображать. Шок и потеря ощущения реальности — защитная реакция организма. Разрыв с любимым — это эмоциональный удар такой силы, что разум отказывается его воспринимать. Так что именно заторможенность и спасает в самые первые дни, когда все с нетерпением ждут от тебя объяснений, как все случилось и почему.

Следующая стадия — депрессия. Наконец начинает доходить смысл случившегося. Депрессия — естественная реакция организма на ощущение покинутости, одиночества и страха. Если разрыв произошел впервые, тогда, вполне возможно, могут появиться мысли вроде: «Зачем вообще любить, если это так больно?» Но вспомните строку из к/ф «Обыкновенное чудо»: «Слава храбрецам, осмеливающимся любить, зная, что всему этому придет конец». А если разрыв и не первый, ты точно так же будешь винить себя во всем и мучиться, только к этому прибавится еще и горестное недоумение: почему это постоянно происходит с тобой?

Депрессивное состояние в такой момент абсолютно нормально, и не нужно замыкаться в себе. Единственный способ избавиться от депрессии — говорить о случившемся. Как только начинает казаться, что от горя и отчаяния не спастись, тебя вдруг охватывает гнев. И это тоже стадия переживания утраты. Что действительно опасно на этой стадии — так это жажда мести. Выглядит все это весьма соблазнительно, но не нужно этого делать. Ничего ты не добьешься, кроме того, что наверняка заработаешь себе дурную репутацию. Поэтому постарайся свой гнев направить в позитивное русло — это поможет вновь обрести вкус к жизни и понять, что она может продолжаться и без неё.

Последняя стадия — примирение со случившимся — тоже может оказаться нелегкой. Тебя будут мучить воспоминания о том, как все было хорошо, хотя, возможно, неприятного было гораздо больше. Но потом, вероятно, придет в голову мысль, что твой друг поступил, в общем-то, правильно, ведь вместе вы были не так уж и счастливы. И пусть тебя не беспокоит, что ты до сих пор о нем думаешь. Смириться с настоящим вовсе не означает полностью забыть прошлое.

Время все лечит. Оно — врач удивительный, и хотя сейчас ты вне себя от горя и обиды, это вовсе не значит, что ты будешь так страдать всю жизнь. У траурного настроения есть чудесная особенность — в одно прекрасное утро оно может исчезнуть раз и навсегда.

### Упражнение 3. «Вредные советы».

Это упражнение позволяет в непринужденной шуточной форме обсудить формы поведения, которые могут разрушить отношения. Все участники получают по карточке с «вредным советом» (приложение №7, см. CD-диск) и зачитывают текст вслух по очереди. За тем все участники имеют возможность прокомментировать, высказаться по поводу прочитанного и привести примеры из собственного опыта.

### Тема 5. Родительский дом... начало начал

*Родители меньше всего прощают своим детям те пороки, которые они сами им привили.*

Ф. Шиллер

*Цель:* осознание функций семьи в жизни каждого ее члена, последствий семейных девиаций, работа с личным опытом участников, налаживание и урегулирование взаимодействия между учащимися и их родителями.

#### Задачи:

- исследовать семейные уклады участников с позиции прав и обязанностей членов семьи,
- актуализировать опыт родительско-детских отношений, полученный участниками в своей семье, родственные межпоколенные связи;
- сформировать у участников представление о бытности семьи как совместного, обоюдовыгодного и комфортного проживания, о вкладе каждого члена семьи в ее здоровое функционирование, о правах и обязанностях членов семьи по отношению друг к другу;
- создать предпосылки к изменению неэффективных поведенческих и когнитивных установок участников, воспитательных стратегий, уклада семьи, и распространению эффективных.

*Примечание:* занятие проводится с учащимися и их родителями.

#### Упражнение 1.

#### Упражнение 2. Мозговой штурм «Функции семьи».

Дети и родители делятся на микрогруппы для определения вариантов ответа на заданный вопрос. Время работы микрогрупп — 5 минут. Далее каждая микрогруппа предлагает свои варианты ответов, учитель записывает их на доске или на листе ватмана.

Ответы будут касаться функций, выполняемых семьей как социальным институтом:

- общение;
- совместный досуг;
- организация быта, ведение хозяйства;
- развитие физических и духовных сил;
- создание условий для профессиональной деятельности;
- создание гармонии интимных отношений;
- рождение и воспитание детей.

#### Упражнение 3. «Психологический практикум».

*Инструкция:* прочитайте предложенные вам диалоги (приложение №8, см. CD-диск) и определите функции семьи, отраженные в диалогах.

1. Определите возраст семьи — количество времени со дня образования семьи, когда на первом плане в числе главных стоят определенные функции:

- а) общение, досуг, создание гармонии интимных отношений,





б) поддержание физических и духовных сил, ведение домашнего хозяйства, досуг,

в) ведение домашнего хозяйства, рождение и воспитание детей, создание условий для профессиональной деятельности,

г) создание условий для профессиональной деятельности, общение, совместный досуг, создание гармоничных интимных отношений.

2. С какими проблемами столкнулись герои диалогов?

3. Какая функция семьи для вас наиболее значима?

В ходе обсуждения ответов следует подвести участников к мысли о том, что самая важная функция семьи — это рождение и воспитание детей. В этом отношении ничто не заменит семью. Все остальные функции может выполнить общество друзей, близких людей, но рождение и полноценное воспитание детей возможно только в семье.

#### Упражнение 4. «Родословная».

*Вводное слово ведущего:* «Традиция составления родословной существует в России испокон веков. В русской истории трудно найти среди достопамятных личность, которая не относилась бы с почтением к своему роду, отцу, старшему брату. «Неуважение к предкам есть первый признак дикости и безнравственности, — писал А.С. Пушкин. — На мысли о прошлом, о пращурах наводило все, что было вокруг и внутри дома: аллеи и деревья, посаженные предками, сами постройки, выкопанные пруды, хозяйственные книги...»

Это все так называемый высший свет. Но разве меньше напоминал о предках сельский дом? Причем многими предметами быта, сделанными руками крестьян, пользовались целые поколения. Конечно, в прежнее время не было того поклонения вещи, принадлежащей деду, прадеду — предметы носили практический характер и при изнашивании выбрасывались, но многими вещами пользовались несколько десятилетий, и в этом был глубокий смысл.

Из поколения в поколение передавались семейные истории.

*Инструкция:* участникам предлагается составить родословную своей семьи или Семейное древо. Ведущий показывает пример Семейного древа (заранее подготовленный плакат).

В конце упражнения семейные группы по желанию презентуют свои Семейные древа в свободной форме.

#### Упражнение 5. Психодрама «Обмен телами».

*Не диво, что знаньем богаты сыны,  
которые мудрым отцом возвращены.*

*Фирдоуси*

*Инструкция:* участники разбиваются на семейные группы (ребенок+ родитель(и)). Дети пишут на пустом бейдже свое имя и свою основную роль в семье (например: Иван, сын) и прикалывают бейдж на одежду

своему родителю со словами «На время этого упражнения ты — мой сын Иван», затем передают заранее приготовленный для упражнения какой-либо свой аксессуар (платок/галстук/брошь/украшение и т. п.). Родитель пишет на бейдже своё имя и свою основную роль в семье (Например: Валентина, мать) и прикалывает бейдж на одежду своему ребенку со словами «На время этого упражнения ты — моя мать Валентина», затем передает свой аксессуар. Обмен ролями завершен.

Ведущий раздает участникам карточки с описанием ситуаций (приложение №9, см. CD-диск), участники исходя из вновь приобретенных ролей, разыгрывают предложенную ситуацию в кругу. Проигрывание ситуации до логического завершения.

*Деролинг:* со словами «Я больше не твоя мать Валентина, я твой сын Иван», «Я больше не твой сын Иван, я твоя мать Валентина» участники снимают с себя бейджи и аксессуары роли и передают их друг другу (владельцу).

*Анализ:*

- случались ли в вашей семейной жизни предложенные ситуации?
- как реагировал ваш партнер в предложенных условиях?
- реагируете ли вы сами так в подобных ситуациях?
- что чувствовали, о чем думали во время психодрамы?
- насколько вам было легко действовать в предложенных условиях?
- какие выводы сделали для себя?
- что хотели бы сказать своему партнеру по сцене?
- обсуждение и обратная связь.

#### Упражнение 5. «Семейный договор».

*Вводное слово ведущего:* «Какое приятное слово «право», а еще лучше «права», когда их много...! Сразу поднимается настроение, хочется себе что-нибудь присваивать, не правда ли? А вот слово «обязанность» у нас такого восторга не вызывает. Сразу возникает ощущение, что придется что-то отдавать, или что-то делать, или куда-то идти, и представляется, что ты это делаешь через силу, без удовольствия. И никто нам никогда не рассказывал, что «права» и «обязанности» очень-очень крепко связаны! Очень часто обязанности одних обеспечивают права других и наоборот (участники приводят примеры). А как происходит «уживание» этих понятий в кругу семьи? Оказывается, по тем же законам, что и в обществе в целом. Хочешь получить какое-либо право, возложи на себя какую-либо равноценную обязанность! С раннего детства мудрые родители приучают ребенка: «Любишь кататься, люби и саночки возить!», как в прямом, так и в переносном смысле. И пока ребенок совсем мал, он этот принцип худо-бедно усваивает: пролил, убери за собой; поиграл, поставь на место; хочешь, чтобы мама с тобой поиграла, помоги ей убрать со стола. Но постепенно из-за неправильного воспитания у ребенка склады-



вается искаженное представление, что все вокруг ему обязаны, а у него одни только права. Родители должны его обеспечивать, учителя — учить, друзья — дружить и всем делиться, а он будет только потреблять. Вырастает из такого ребенка эдакий «трутень»: работу такую, чтобы полегче, жену такую, чтобы все делала и за себя и за него, детей таких, чтобы не мешали жить, родителей таких, чтобы не докучали. А в итоге остается такой «трутень» один. Жена не выдержала и ушла, дети вырастают такими же, глядя на отца, родители не вечны. И остается ему только спиться, а все потому, что не усвоил он в далеком детстве главный жизненный принцип: «Хочешь получить что-нибудь — отдай что-то равноценное». Хочешь хорошую зарплату — потрать силы, ум, время. Заработай! Хочешь заботливую жену — заботься о ней сам, и она проявит заботу в ответ. Хочешь послушных детей — обучай их, занимайся ими, не жалея сил и времени. Хочешь, чтобы тебя любили, — люби сам.

Но все это хорошо на словах. А как же это сделать? В этом вам поможет авторская методика «Семейный договор».

**Инструкция:** каждому участнику выдаются бланки методики «Семейный договор». На бланке родителей в течение 5 минут необходимо описать ситуацию, которая сложилась в семье на данный момент (все права и обязанности всех членов семьи).

Затем по очереди семейные группы обсуждают, что не устраивает каждого члена семьи, какие изменения необходимо внести.

На бланке детей семейные группы заполняют все разделы таким образом, каким они бы хотели изменить ныне существующий уклад в их семье, стараясь договориться между собой и определить исчерпывающий перечень прав и обязанностей всех членов семьи.

Бланки можно забрать домой и на семейном совете завершить заполнение методики.

На следующем занятии заполненные бланки методики согласуются с психологом.

Далее психолог обращает внимание участников на то, что срок действия договора составляет 1 год. По истечении указанного срока договор может быть продлен, изменен, дополнен либо расторгнут по соглашению сторон. А также на то, что данный договор является методикой психологического урегулирования семейных взаимоотношений и юридической силы не имеет. Отрегулированный и подписанный договор помещается в доме семьи на видном месте. Вся семья старается неукоснительно следовать ему.

#### **Упражнение 6. «Карточки обратной связи».**

**Инструкция:** в качестве «обратной связи» о пройденной теме «ЧТО ТАКОЕ ЛЮБОВЬ?» заполните бланки с табличками для участников (см. тему 3, упражнение 3).

Участникам предлагается проанализировать занятие по трем направлениям, заполнив три колонки кар-

точки. Важно не ограничивать участников в выражении своих чувств. По окончании работы можно зачитать карточки по желанию.

#### **Анализ:**

- легко ли было выполнить задание? Почему?
- на заполнение какой колонки ушло больше времени?
- какие мысли вас удивили?

Ведущий раздает памятки «Понятие о сексуальном оскорблении», «Как понять поведение ваших подрастающих детей», «Разговор с подрастающими детьми о сексе» (приложение №17, см. CD-диск).

#### **Тема 6. Тили-тили тесто, жених и невеста**

Занятие составлено с частичным использованием материалов тренинга Ю.С. Скворцовой.

*В игре детей есть часто смысл глубокий.*

*Ф. Шиллер*

**Цель:** приобретение умений принимать решения в многообразных ситуациях семейной жизни, мотивация учащихся к выработке элементарных навыков культуры семейного общения.

#### **Задачи:**

- создать условия для проявления положительных и отрицательных черт участников для дальнейшего самоанализа, рефлексии;
- прививать умение соотносить возможности и потребности как внутри семейной пары, так и семьи — как отдельного социального организма;
- провести групповой тренинг по разрешению сложных семейных ситуаций из жизни подростков, заявленных самими участниками.

**Подведение итогов предыдущего занятия:** согласование последних изменений в бланках методики «Семейный договор», подписание семейных договоров, обсуждение результатов.

**Форма проведения:** деловая игра.

**Организационный этап.** Этот этап состоит из четырех элементов.

Элемент 1: комплектование бригад. Ребята делятся на пары.

Элемент 2: избрание «судей». Игра невозможна без самоуправления.

Элемент 3: ознакомление ребят с условиями игры.

- 1) задания выполняются с ограничением времени;
- 2) ответы оцениваются «судьями»: качество, этичность поведения, быстрота подготовки ответов;

Элемент 4: заявление ведущего игры: «Стоящих на пороге взросления нередко острые языки называют «женихами» и «невестами», то есть людьми, вплотную подошедшими к порогу семейной жизни. Но чтобы вступить в брак, нужно быть не только молодым и влюбленным, но еще мудрым и умелым, рассудительным и ответственным. Каждая игровая пара выступа-



ет в роли молодой семьи и все задачи старается решать совместно, как водится в хорошей семье».

**Игровой этап.** Этот этап состоит из нескольких шагов — заданий.

Шаг 1: викторина «Я и моя новая семья».

1. Кем является мать женатого мужчины по отношению к его жене?
2. Замужняя женщина по отношению к родным ее мужа?
3. Сестра женатого мужчины по отношению к его жене?
4. Женатый мужчина по отношению к своей жене?
5. Мать замужней женщины по отношению к ее мужу?
6. Отец замужней женщины по отношению к ее мужу?
7. Брат жены по отношению к ее мужу?
8. Брат женатого мужчины по отношению к его жене?
9. Отец женатого мужчины по отношению к его жене?
10. Женатый мужчина по отношению к родным его жены?
11. Отец замужней женщины по отношению к родным ее мужа?
12. Замужняя женщина по отношению к своему мужу?

Ответы: 1. Свекровь. 2. Невестка. 3. Золовка. 4. Муж. 5. Теща. 6. Тесть. 7. Свояк. 8. Деверь. 9. Свекор. 10. Зять. 11. Сват. 12. Жена.

Шаг 2: задание: «У вас всего тридцать тысяч рублей. Вам предстоит жить в однокомнатной квартире. Из приведенного перечня товаров (приложение №11, см. CD-диск) выберите самое необходимое». При оценивании ответов учитывать экономичность (оставят ли хоть немного денег «на будущее»), практичность, стремление к эстетичности в квартире, рачительность. Время на подготовку ответа — 10 минут.

Шаг 3: «нестандартная ситуация». Предложенные ниже карточки с ситуациями (приложение №12, см. CD-диск) были отпечатаны и спрятаны в конверты, которые вытягивают сами участники. «Семьи» рассматривали различные ситуации, это позволило охватить более широкий круг семейных проблем. Время на подготовку ответа — 5 минут. Прежде чем начать этот этап, нужно вспомнить наиболее эффективные способы поведения в конфликте: конструктивные переговоры, регулярное обсуждение накопившихся проблем, составление брачного договора в начале совместной жизни и т. д.

Шаг 4: подведение итогов игры. «Обратная связь» от участников и судей в любом из предложенных ранее форматов.

### Тема 7. Лодка «Семья» в море будничном

**Цель:** развитие навыков конструктивного общения, взаимодействия в рамках отстаивания своей точки зрения, поиска консенсуса, групповая психокоррекционная помощь подросткам в сложных ситуациях различного характера.

**Задачи:**

- развивать умение участников вести конструктивные диалоги, полилоги;
- коррекционно воздействовать средствами групповой терапии на неумение участников сдерживать свои эмоции в споре;
- демонстрировать участникам способы аргументации своей точки зрения;
- провести групповой тренинг по разрешению сложных семейных ситуаций из жизни подростков, заявленных самими участниками.

#### Упражнение 1. «Поспорим?»

Перед тем как начать обсуждение определенных вопросов, ведущий знакомит участников с *правилами диспута*:

1. Диспут не классное собрание, так как на нем не принимается решений и постановлений.
2. Диспут не конференция, так как здесь не произносятся специально подготовленных речей.
3. Диспут не урок, так как здесь не выставляют оценки.

**Советы участникам диспута:**

1. Прежде чем спорить, подумай, о чем будешь говорить, что доказывать.
2. Не искажай слов и мыслей своих товарищей.
3. Начиная спорить, ясно выскажи свои положения, которые будешь доказывать.
4. Помни, что лучшими способами доказательства являются точные факты, убедительные аргументы, ясная логика высказываний.
5. Не перебивай товарища, учись слушать.
6. Если доказали ошибочность твоего мнения, имей мужество признать правоту противника.
7. Закljučая свое выступление, подведи итоги, сформулируй выводы.

**Цели диспутов:** обсуждение жизненно важных спорных вопросов, выработка собственной четкой позиции по обсуждаемому вопросу, сопоставление различных мнений, отработка умения правильно говорить и слушать оппонента.

**Тема «О любви, семье и браке».**

Вопросы, вынесенные на обсуждение:

- достаточно ли только любви для вступления в брак?
- что нужно для создания прочной семьи?
- как вы относитесь к словам великого русского писателя и философа Л.Н. Толстого: «Существует



странное укоренившееся заблуждение о том, что стирка, шитье, стирка, нянчанье составляют исключительно женское дело, что делать это мужчина — даже стыдно. А между тем обидно обратное: стыдно мужчине, часто незанятому, проводить время за пустяками или ничего не делать, в то время как усталая, часто слабая, беременная женщина через силу стиркает, стирает или нянчит больного ребенка».

*Тема «Девичья гордость и мужское достоинство».*

Вопросы, вынесенные на обсуждение:

- в чем они заключаются и как должны проявляться?
- существуют ли расхождения между вашим представлением об идеальном(ой) юноше (девушке) и тем, каков(а) он(а) в действительности.

**Упражнение 2. Психодрама «Выход есть»:** проигрывание сложных семейных ситуаций из жизни подростков, заявленных самими участниками.

*Инструкция:* участники проговаривают ситуации из собственной жизни, которые хотели бы проиграть или которые кажутся им безвыходными.

*Структура:*

1. Описание ситуации участником.
2. Выбор ролей, описание ролей, входение в роль.
3. Проигрывание ситуации до логического завершения.
4. Деролинг.
5. Обсуждение и обратная связь заявителя проблемы.

**Упражнение 3. Завершение занятия.**

### **Тема 8. Условия бесконфликтного общения**

Занятие составлено с использованием материалов тренинга Ю. Хромовой.

*Цель:* развитие коммуникативных навыков, социальной компетентности подростков как в семейных отношениях, так и за пределами семьи.

*Задачи:*

- актуализировать умения, сформированные на предыдущих занятиях, поднять негативный опыт, полученный в ходе тренингов, и жизненный опыт с целью его гармонизации;
- познакомить с основными феноменами межличностного восприятия;
- познакомить с барьерами общения;
- развивать навыки сотрудничества;
- отрабатывать навыки бесконфликтного поведения;
- развивать доброжелательность, эмпатию, толерантность, этические нормы поведения.

**Упражнение 1. Приветствие.**

**Упражнение 2. «Эффекты восприятия».**

*Инструкция:* класс делится на две группы (по типу «день/ночь»). Каждой группе дается по фотографии

одного и того же неизвестного человека (можно вырезать из журнала или взять стимульный материал клинико-психологического теста Сонди) с кратким пояснением. Одной группе дается установка, что перед ними фотография преступника, другой — что это преподаватель. Дети сидят отдельно и фотографии друг у друга не видят.

Пояснение 1-й группе: Иванов Василий Сергеевич. За последние четыре года убил несколько человек (из газеты «Криминальные новости», 2004, №7).

Пояснение 2-й группе: Петров Эдуард Иванович. Доктор химических наук, профессор. Получил Государственную премию за вклад в науку (из газеты «Аргументы и факты», 2003, №5).

Анализ: определить личностные качества этого человека, основываясь на собственном восприятии и пояснении к фотографии.

Учащиеся обсуждают в группах, а затем высказывают свое мнение в общем кругу. Продемонстрировать, что у них были фотографии одного и того же человека, а характеристики они дали разные. Например, профессор — человек сосредоточенный, глубоко мыслящий, альтруистичный, так как для людей старается, для науки, взгляд у него внимательный. Человек, который убивал людей, — жестокий, скрытный, напряжённый, брови сдвинуты, нахмурены, взгляд исподлобья.

*Слово ведущего:* «Итак, сейчас мы рассматривали одного и того же человека, а описание услышали разное. Почему? (Молодые люди делают вывод, что на их мнение повлияли разные установки на человека, разное пояснение.) Участники приводят примеры из собственной жизни, когда установка на восприятие искажала реальную картину».

**Мини-лекция на тему «Особенности нашего восприятия».**

*Слово ведущего:* «Для того чтобы взаимодействовать с другим человеком, необходимо иметь какое-то представление о нем. Общаясь, люди составляют впечатление о партнере на основании своего опыта, эталонов, внутренних установок, сознательной или бессознательной интерпретации невербальных (бессловесных) сигналов. На основании сформировавшегося под влиянием внешних и внутренних факторов мнения (которое может быть весьма далеко от действительности) строятся отношения между людьми. Первое впечатление о человеке всегда очень важно для установления контакта с ним. Мы знаем по опыту, что первое впечатление может как способствовать, так и препятствовать контакту с собеседником; более того, нередко оно определяет все наши дальнейшие отношения с этим человеком.. Внешность человека действительно несет много информации: мы можем узнать о социальном и материальном положении, уровне образования, состоянии здоровья, а порой и о наличии вредных привычек. Манеры помогают уточнить социальный статус, меру воспитанности; а ино-



гда и профессию. Походка, жесты позволяют заглянуть еще глубже, понять темперамент, характер, то есть дорисовать психологический портрет.

Общению между людьми мешают:

- барьеры;
  - ошибки восприятия.
- Разберем подробнее.

**Ошибки восприятия:**

- *ошибки привлекательности* — если человек нам нравится (внешне!), то мы склонны считать его более умным, хорошим, интересными т. д.;
- *ошибки превосходства* — если человек превосходит нас по какому-то важному для нас параметру, то мы склонны оценивать его более положительно, чем могли бы, если бы он был равен; если же мы имеем дело с человеком, которого мы в чем-то превосходим, то мы склонны его недооценивать;
- *ошибка отношения к нам* — если человек хорошо к нам относится, мы склонны наделять его хорошими качествами;
- *установка* — это наше сознательное или бессознательное убеждение в чем-то, восприятие мира под определенным углом зрения.

Конечно, мы перечислили не все ошибки восприятия, но наиболее распространенные.

**Упражнение 3. «Барьеры в общении».**

*Вводное слово ведущего:* «Игра, которую мы сейчас проведем, поможет понять, какие между людьми существуют барьеры в понимании».

Выбираются пять человек — активных Игроков, остальные — судьи (или наблюдатели). Эти пять человек образуют небольшой круг, им на головы надеваются «шапочки» (из полоски бумаги) с обозначением роли. Участники не знают, какая у них роль, но видят, какие роли у других участников. Остальные судьи (наблюдатели) видят все роли игроков. Вслух говорить или подсказывать запрещается.

*Задание:* активным игрокам необходимо общаться, обсуждать заданную ситуацию так, чтобы другие игроки поняли, какая им досталась роль, дать им понять, что у них написано на шапочке. Соответственно, каждый должен понять, что написано на шапочке у него.

*Роли:*

- Лидер — обращайтесь со мной как с лидером;
- Изгой — игнорируйте меня;
- Спорщик — спорьте со мной;
- Оратор — выслушивайте меня внимательно;
- Мудрец — соглашайтесь со мной.

*Инструкция:* «Представьте, что вы сотрудники одной фирмы. Работаете вместе несколько лет, дружите семьями, отмечаете, вместе некоторые праздники. Однажды на Новый год вы в шутку купили лотерейный

билет на общие деньги, деньги фирмы. Через некоторое время вы узнаете, что билет оказался выигрышным. Вам предлагают либо машину, либо деньги. Вам необходимо решить, какой взять выигрыш.

Далее участники игры обсуждают ситуацию (дается несколько минут), остальные наблюдают.

После выполнения задания — общее обсуждение.

*Вопросы игрокам:*

- кто догадался, какая роль ему досталась, что помогло понять?
- как вы друг другу помогали?
- что было легко, что тяжело?
- свойственна ли вам такая позиция в обыденном общении?
- что было приятно, что неприятно?
- что помогло (или помешало) договориться, решить проблему?

Предлагается высказать свои мнения наблюдателям.

В совместном обсуждении определяются «барьеры общения»:

- демонстрация разницы позиций;
- непонимание интересов собеседника;
- конфликтогенные черты характера;
- некоммуникабельность;
- отсутствие чувства юмора;
- неумение слушать;
- оценочные суждения.

*Слово ведущего:* «Мы обсудили, что такое восприятие, как строится понимание между людьми, что мешает общению, какие барьеры могут возникать в процессе общения. Сейчас мы обозначим условия бесконфликтного общения».

Участники снова делятся на две группы (по типу «луна/солнце») так, чтобы ребята попали в новые группы.

*Задание:* обсудить условия бесконфликтного общения.

Создается общий список на доске. Например:

- управление эмоциями;
- умение конструктивно выражать негативные чувства;
- безоценочное обсуждение;
- умение располагать к себе и др.

*Слово ведущего:* «Можно ли считать это основой жизненного успеха, успеха в учебе, любви, дружбе, профессии? Что нужно знать, чтобы общение было конструктивным? В чем заключаются положительные стороны конфликта?»

**Упражнение 4. «Договоритесь».**

*Инструкция:* проигрывая вымышленную ситуацию, необходимо договориться, используя при этом все полученные знания по теме занятия.



**Ситуации:** всем предлагается на выбор поездка в Москву или в Санкт-Петербург. Обе группы должны договориться о том, куда они все вместе поедут. Принятое решение должно устроить всех.

**Анализ:**

- какие стратегии вы выбирали?
- какие встречались барьеры?
- что получилось, не получилось?

#### **Упражнение 5. «Рефлексия».**

Учащимся предлагается поделиться эмоциями, мнениями о занятии. Раздаются «Рецепты счастья».

**Рецепт счастья:** возьмите чашу терпения, влейте в нее полное сердце любви, добавьте две горсти щедрости, посыпьте добротой, плесните немного юмора и добавьте как можно больше веры. Все это хорошенько перемешайте. Намажьте на кусок отпущенной вам жизни и предлагайте каждому, кого встретите на своем пути.

### **Тема 9. Новая жизнь**

**Цель:** осознание участниками, каким важным этапом личностного и социального развития семьи и ее членов является появление ребенка, что значит быть психологически готовым стать отцом или матерью.

**Задачи:**

- формировать у молодых людей представления о собственном будущем родительстве в позитивном эмоциональном ключе,
- мотивировать участников к осознанному, ответственному и компетентному родительству,
- создать представления о раннем социальном развитии ребенка в кругу семьи и значении фигуры каждого родителя в этом процессе.

#### **Упражнение 1. «Письма».**

Упражнение составлено с использованием материалов тренинга Шамсиевой Р.М.

**Вводное слово ведущего:** «У нас сегодня одна из самых трепетных тем, которая для вас еще неизведанна, но об этом нужно знать, чтобы наши дети были здоровы и счастливы вместе с нами. Приятно ли вам было, когда вам говорили комплименты, теплые, добрые слова, и когда вы говорили? (Обсуждение.) Человек рождается с этой потребностью, потребностью любить и быть любимым, и очень важно то, как его здесь встречают. «...Семья начинается с детей. Новый элемент вступает в жизнь. Какое-то таинственное лицо стучится в нее — гость; который есть и которого нет, но который уже необходим, которого страстно ждут. Кто он? Никто не знает, но кто бы он ни был, он — счастливый незнакомец, с какой любовью его встречают у порога жизни!..» — писал А. Герцен. Я прочту вам одно интересное послание, а потом поговорим с вами (появляется кукла «Младенец»).

«Мне уже два дня, сегодня я узнал, что, кроме меня, в этом мире есть вы — другие люди. Я очень обрадовался, я смотрел вам в глаза, пытался погово-

рить, тянулся к вам руками и даже ногами. Я очень хотел вас любить. Я уже люблю вас, я знаю, что вы — мои родители. Вы мне улыбаетесь, и я тоже. Вы мне что-то говорите, я чувствую, что это очень хорошо, но не могу ответить ничем, кроме улыбки и размахивания руками, иначе пока не умею. Вы же меня понимаете, что я так радуюсь. Любовь такое сложное чувство, никогда не знаешь, как его выразить. Это от избытка чувств я укусил мамину грудь. Ты ведь меня простила? Я не хотел, я не знал, что делал больно, я думал, что это тоже любовь. Мамочка, я ведь знаю тебя не только два месяца, мы ведь девять месяцев жили с тобой вдвоем. Я все помню, как ты со мной разговаривала, ласкала меня, говорила такие нежные слова, какую замечательную музыку мы с тобой слушали, а какие красивые места мы посещали, как мы с тобой любовались красотой природы, радовались солнечным лучам, пению птиц, журчанию ручья... Иногда ты грустила, когда папы долго не было, иногда плакала... почему, я не понимал, но мне тоже становилось тогда грустно. А как я радовался, когда вы с папой смеялись, шутили, нежно и ласково относились друг к другу...»

Ребята, к сожалению, в последнее время увеличилось количество вынужденных браков из-за того, что девушка забеременела. Молодой человек еще жениться не хочет, он не готов к семейной жизни, девушка тоже не готова, но будущий ребенок желает родиться в мир... Слезы, отчаяние, противоречие, быть или не быть, рожать или... А сколько «кукушек» оставляют малышей в роддомах... Бывает, что во время беременности мать занимается чем угодно, только не божественно умным и чутким существом, которого носит под сердцем. Теперь представьте, какое бы вы испытали отчаяние, если бы знали, что сейчас ваша мать замышляет вашу гибель или оставляет вас на произвол судьбы.

Как вы думаете, что переживает плод в таком состоянии?.. Давайте, попробуем написать письмо от имени этого будущего младенца будущим родителям, таким же юношам и девушкам, как вы, или немного старше... (играет музыка).

Поделимся со своими впечатлениями от пережитых чувств во время сочинения письма... (беседа).

Я процитирую вам еще одно письмо:

«Будучи матерью, ты уже счастлива, а если дети твои тоже будут любить, если ты воспламенишь их сердца любовью, то и они будут счастливы в жизни. Где есть любовь, там нет страдания, которое могло бы сломить человека. Настоящее несчастье — это эгоизм. Если любить только себя, то с приходом тяжелых жизненных испытаний человек проклинает свою судьбу и переживает страшные муки. А где есть любовь и забота о других, там нет отчаяния... Я благословляю свою и чувствую в себе и нашу мать, и все человечество. Они дали мне силы стойко переносить все страдания. Мама наша бессмертна в нас. Она дала мне душу, вложила в нее любовь, расширила мое сердце и поселилась в нем навсегда...» Ф. Дзержинский.

*«Вся ценность мира от матерей. Без солнца не цветут цветы, без любви нет счастья, без женщины нет матери, без матери нет ни поэта, ни героя».* М. Горький. Что еще можно добавить к сказанным замечательным словам. Тут вся сущность материнства, не правда ли?»

Неструктурированная беседа с учащимися на тему прочитанного письма: «Ребята, мы с вами поговорили о многом, что касается будущего младенца. Напишите, пожалуйста, письмо — пожелание будущему отцу и будущей маме о том, как они должны вести себя в ожидании здорового малыша и что они уже должны знать о воспитании и об особенностях детей с рождения до юношества. Можете включить примеры из жизни; и мы с вами почитаем их в нашем дружном круге...

Участники по желанию могут зачитать получившиеся письма. Краткое обсуждение в группе.

#### **Мини-лекция «Нормативное социальное развитие ребенка в семье».**

*Слово ведущего:* «Я немного расскажу вам о том, как формируется психика ребенка в полной и неполной семье для того, чтобы в будущем вы ответственно подходили к решению стать родителями и знали, как конфликты и разводы влияют на развитие и психику ваших детей. Я попрошу вас отнестись к этой информации очень серьезно, вы можете что-то пометать в блокнотах по ходу моего рассказа. И помните — я поведаю вам то, что рассказывают преподаватели студентам психологических факультетов. Но эту информацию, на мой взгляд, должны знать все будущие и состоявшиеся родители. Вы уже достаточно взрослые люди и должны понимать ту степень ответственности, которая лежит на вас.

Итак, наиболее подробно проблему раннего социального развития ребенка в кругу семьи рассмотрел в своих исследованиях австрийский психоаналитик и психотерапевт Гельмут Фигдор. Он отмечает, что уже в период младенчества (точнее, до восьми месяцев) ребенок интегрировал совокупность приятных, а порой и неприятных переживаний в представление об одной персоне — матери и способен к узнаванию отца. Но это пока означает лишь то, что его представления о матери получили «второе лицо»: для младенца мать и отец — это одно целое, поскольку внешне различные персоны заключают в себе одни и те же качества. Вначале отец является не чем иным, как второй матерью, а в матери содержится что-то, что связано с отцом или с другими персонами. Однако ребенок на этом этапе в состоянии вступать в отношения лишь с одной персоной.

Но постепенно он начинает замечать разницу между отцом и матерью, они разговаривают с ним по-разному, по-разному реагируют и по-разному с ним играют, и он начинает предъявлять к ним разные требования и ожидания. Постепенно отец (к концу первого года жизни) превращается в самостоятельный, отличающийся от матери объект. Отец начинает существовать для ребенка и тогда, когда он занят

матерью, и наоборот, мать для него не прекращает своего существования (как это происходило ранее), когда он непосредственно общается с отцом. Младенец учится одновременному общению с двумя персонами.

К году ребенок хотя и не чувствует себя больше симбиотически связанным с матерью, но когда он замечает, что у отца, который теперь воспринимается как отдельная персона, существуют свои собственные с ней отношения, он оказывается потрясен, поскольку видит себя из этих отношений исключенным. Но одновременно он приобретает необыкновенно важное познание: быть другим или быть исключенным вовсе не означает оказаться потерянным в этом мире. Отец подает малышу пример отношений между автономными субъектами, а также тот факт, что автономия вовсе не означает потерю любви матери. Путем отождествления себя с отцом он открывает возможность новых, не симбиотических отношений с матерью. Именно в это, такое трудное для матери и ребенка время на отца возлагаются три необыкновенно важные задачи.

*Во-первых*, он предлагает ребенку себя в качестве менее конфликтного — в отличие от матери — объекта, который на время освобождает его от противоречивых желаний воссоединения и независимости.

*Второе:* отец одновременно выступает не только как представитель материнских свойств, но и как представитель «внешнего мира», то есть мира, отличного от матери. Образно говоря, отец — тот надежный остров, к которому можно пристать в бурном океане неизвестности, отколовшись от материка — матери. В этом случае отдаление, освобождение от матери становится не уходом в неизвестность, а уходом куда-то, то есть к отцу, который в какой-то степени схож с материнским миром, но, в то же время, ею не является.

Таким образом, тройственная структура отношений на втором и третьем году жизни создает необыкновенно важные условия для завершения процесса индивидуализации в области психики.

Раннее триангулирование (взаимоотношения одновременно трех объектов мать — отец — ребенок) является также базовым психическим образованием для здорового протекания эдипальной стадии развития, который приходится, в среднем, на возраст от 3 до 5 лет.

В тех случаях, когда раннее триангулирование — по причине ли отсутствия отца или по причине частых родительских ссор — не имело возможности развиваться, на место чувства ревности, которое в норме должно предшествовать половой идентификации себя с однополым родителем, в период эдипова развития вступает конфликт лояльности, то есть ребенок в состоянии поддерживать отношения только с одной персоной и любые другие отношения кажутся ему не только предательством, но и уничтожением первых. В результате в ребенке растет страх, который, как известно, может выражаться как в запуганности, так и в агрессивном поведении. Проявление агрессивности — не что иное, как защита от внутреннего страха.



*Третье.* Уже в первый год жизни малышу требуется постоянное присутствие отца, который должен непосредственно заниматься младенцем, чтобы первое объектное отношение ребенка постепенно расширялось от матери к отцу. Это — важнейшее условие раннего триангулирования.

Физическая и эмоциональная доступность отца чрезвычайно важна как в «фазе упражнений» — с 8 до 18 месяцев, так и «в фазе нового приближения» — от полутора до двух с половиной лет. Неравномерные отношения с отцом или его долгое отсутствие подвергают большой опасности развитие способности к тройственным отношениям: ребенок не в состоянии использовать отца в качестве объекта разрядки, он не может также использовать его и как объект идентификации в конфликтах освобождения от внутренней связи с матерью.

И еще один необыкновенно важный момент. Для полноценного развития ребенку совершенно необходимо видеть перед собой пример добрых отношений родителей между собой. Если таких отношений нет, то у него отсутствует модель «не симбиотических» любовных отношений. Агрессивные отношения родителей между собой сигнализируют ребенку опасность: отказ от «симбиотической связи» с матерью означает потерю ее любви.

Однако многолетние наблюдения за детьми, воспитывающимися в атмосфере холодных супружеских отношений родителей, показывают, что такие дети демонстрируют более легкий период адаптации к разводу, чем дети в той же ситуации развода, но прежде любящих друг друга родителей. Исследователи полагают, что ключом к феномену большей послеразводной «стойкости» детей, у которых уже до развода сложились агрессивно окрашенные отношения с матерью, является то обстоятельство, что во всех этих случаях у них уже образовался один из невротических симптомов, будь то ночное недержание мочи, различные фобии, симптомы истерии и страха и т. п. Выражаясь языком психоанализа, можно сказать, что симптомы эти «связывают» страхи ребенка.

В такой ситуации может проявить себя так называемое агрессивное триангулирование, которое вступает в силу, когда между родителями не существует любовных отношений. В переживаниях маленьких детей отсутствие любви соединяется с агрессивностью. Открытие, что родители не только не любят друг друга, но и воюют друг с другом, внушает ребенку — и не только маленькому — огромный страх. Реакции детей на этот страх весьма различны. Естественно, мать очень болезненно воспринимает тот факт, что ее дети, до этого полные любви, вдруг после развода становятся ужасно агрессивными, и это напоминает о той агрессивности, которую она, может быть, вынуждена была терпеть от мужа. Кажется, эти дети, порой бессознательно отождествляя себя с отцом, занимают теперь его — агрессивное — место, чтобы в какой-то степени отомстить матери за потерю. Но часто отождествление это происходит уже задолго до развода в результате вышеупомянутого агрессивного

триангулирования, то есть в результате родительских ссор, и часто даже у тех детей, которые сами страдали от агрессивности отца, независимо от того мальчики это или девочки. Но агрессивность — способ борьбы со страхом. В дальнейшем ребенок начинает бояться и своей собственной агрессивности, считая ее угрозой добрым отношениям с матерью. Кроме того, дети верят в свои магические силы и поэтому всерьез боятся исполнения своих злых пожеланий (сознательных и бессознательных), возникающих в моменты гнева. Тогда они вытесняют агрессивность, адресованную матери, и переадресуют ее отцу. Иногда они ненавидят обоих. Вытесненная в сферу бессознательного агрессия может модифицироваться самым причудливым образом: от различных фобий до психосоматических расстройств, а также может быть направлена на себя и другие объекты.

Если же семья является психологически здоровой средой, то приблизительно к трем годам в распоряжении у ребенка имеются две надежные персоны, отличающиеся друг от друга так же, как каждый из них отличается от самого ребенка. А сам ребенок уже способен поддерживать с ними одновременные отношения, что, как мы видели, в самом раннем возрасте было ему недоступно. И это — значительная часть того фундамента, на котором будет строиться вся его дальнейшая психическая жизнь. Однако на четвертом году ребенок вступает в новую фазу развития, в это время акценты в тройственной системе отношений сдвигаются в сторону половой специфики. Обычно мальчики направляют большую часть нежных чувств на мать, а девочки — на отца. В то же время по причине любви родителей друг к другу однополый родитель становится «соперником». Соперничество с матерью способствует некоторому росту агрессивности у маленьких девочек по отношению к ней, в то время как мальчики, наоборот, свои агрессивные влечения передвигают с матери на отца. Но если мама и папа остаются принципиально добрыми и никто даже не помышляет наказывать ребенка за его любовь, то путем идентификации (отождествления) себя с однополым родителем ребенку удастся в большой степени преодолеть эти свои «эдиповы» страхи. И это очень важно, поскольку в это время формируется решающая способность к гибкости представлений ребенка об окружающем его мире, что необходимо ему для будущей жизни. Период этот связан для ребенка с большим страданием, но пройти через него необходимо, а именно для того, чтобы в результате идентификации с отцом (или девочки с матерью) в характере развилось то, что в психоанализе называется «сверх-Я», трактуется как совесть, самоконтроль с ориентацией на социальные нормы. В этот период закрепляется также половая идентификация ребенка, защищающая психику от сдвигов в сторону гомосексуализма.

Благополучно преодолев период эдипова развития, дети приобретают способность признавать разницу поколений. Если в «эдипов» период превосходство родителей доставляло столько страха и обид, то по завершении его ребенок учится наслаждаться уве-



ренностью и защищенностью, которые исходят от родительской силы. Обретенное спокойствие дает ему возможность вновь обратить свое внимание на «внешний мир». Как в свое время существовал отец, «иной, чем мать», так теперь существует мир, «иной, чем родители».

Если же «эдипов» конфликт не разрешился, не получил своего нормального завершения, то есть по причине неблагополучия в семье страхи ребенка не растворились, а, наоборот, закрепились (в глазах ребенка родительские ссоры служат доказательством справедливости его самых худших опасений), то пороение внесемейных областей жизни становится чрезвычайно трудным. Душевная энергия и внимание ребенка в таких случаях остаются направленными на его неразрешенные внутренние конфликты, что приводит к тому, что новые отношения переживаются как повторение тех, которые известны ему по его печальному семейному опыту. А поскольку перенос чувств с одних персон на другие является нормальной составной частью нашей психической жизни, то такой ребенок может навсегда оказаться «заключенным» в клетке своих детских представлений о мире. Психоаналитиками установлено, что немалая часть школьных трудностей объясняется именно этим переносом непреодоленных «эдиповых» конфликтов на учителей, одноклассников или систему в целом.

«У каждого человека свой собственный, совершенно индивидуальный «эдипов» опыт. И он создает образцы, по которым он будет строить свои дальнейшие триангулированные отношения (то есть отношения более чем двух персон). Или, иначе говоря, напрашивается вопрос — в состоянии ли он будет, и если в состоянии, то каким образом, интегрировать «третий» объект в свои объектные отношения (двоих): отношения к братьям и сестрам в свои отношения к родителям; отношения к родителям в отношения к друзьям или в любовные отношения; дружеские и рабочие отношения в отношения с партнером; отношения к детям в супружеские отношения», — пишет Фигдор. Многие исследователи утверждали, что для дальнейшего благополучного развития ребенка очень важно, чтобы он имел возможность завершить эту «эдипову» фазу еще в полной семье. Но дальнейший опыт заставил усомниться в целесообразности совета родителям подождать с разводом до ее завершения. Предположение, что дети до развода проходят «нормальное» эдипово развитие, в большинстве случаев просто иллюзия. Как раз наоборот, как уже отмечалось ранее, тень будущего развода часто простирается уже до первого года жизни ребенка. Плохие отношения и ссоры родителей создают те условия, которые в какой-то мере приближаются к условиям семей, живущих без отцов. Отсутствие любовных отношений между родителями создает ситуацию, в которой вместо тройственной системы отношений имеются две двойственные: между ребенком и отцом и

ребенком и матерью. В одиноких семьях отношения с отцом часто существуют вне семьи или же он продолжает существовать как фантастический «внутренний объект». Это помогает ребенку избежать соперничества с однополым родителем, но «эдипова» идиллия, тем не менее, весьма обманчива. И если мама, которая полчаса назад разговаривала с сыном, как с взрослым, начинает его бранить за шалость, она, таким образом, указывает ему на его место, дает ему понять, что он «всего только ребенок», а это не только унижительно и обидно, но и усиливает страх перед потерей ее любви. Тем не менее, эти дети тоже страдают и из-за соперничества, но несколько иначе. Отдаваясь чувству любви к одному из родителей, он вынужден бороться с угрызениями совести, поскольку он невольно подвергает опасности отношения с другим. В результате эти дети, как и те, которые живут без отцов, тоже не учатся тройственным отношениям. Их всю жизнь будет преследовать чувство необходимости выбирать между двумя или несколькими персонами, отношениями, предложениями. Такие люди постоянно подвержены страху ранить отсутствующую «третью» персону, проявить «неверность» по отношению к кому-либо или чему-либо. Внешне это может выражаться по-разному, но результатом неизменно является большая неуверенность в себе и в жизни.

Кроме того, проблемы возникают не только из-за любви, но и на почве идентификации с однополым родителем: быть как мама для девочки означает ненавидеть отца, а быть как папа для мальчика — отказаться от матери. Иногда в результате таких невыносимых внутренних конфликтов ребенок, ища выхода, начинает идентифицировать себя с разнополым родителем. Но расплатой за такое сомнительное равновесие становится не только губительное влияние подобного отождествления на самооценку ребенка, но это ведет также к негативному развитию его половой ориентации, то есть к развитию гомосексуальных наклонностей\*.

Но и в отождествлении с однополым родителем в ситуации их враждебных отношений кроются огромные опасности. Если для девочки уже достаточно опасно поддаться материнскому чувству ненависти по отношению к отцу и целиком от него отказаться, то для мальчика ненавидеть мать вдвойне опасно — ведь он целиком — физически и эмоционально теперь зависим от нее. Что приводит к бездушному сплаву влечений и фантазий и позже — к развитию садистских или мазохистских наклонностей во взрослой сексуальной жизни\*.

Конечно, все, о чем мы узнали, еще подлежит нашему дальнейшему осмыслению. Многие из вас, слушая, «примеряли» сказанное на себя и убеждались, что ничего такого вы не чувствовали и не испытывали, а кто-то, может быть, про себя подумал, что именно описанные чувства боролись в его душе. Видите

\* Данное высказывание является выраженным проявлением авторской позиции, которая не всегда может совпадать с мнением редакции (прим. ред.).



ли, все вышеописанное — процессы глубоко подсознательные, и нам не дано их осознать до конца. Только психологи-профессионалы способны отследить протекание данных процессов в поведении и мышлении того или иного человека. А потому не стоит без нужды углубляться в собственные детские переживания и их анализ. Если что-то особенно сильно вас задело, и вы бы хотели это обсудить, вы можете это сделать на индивидуальной психологической консультации».

### Упражнение 2. «Что вы знаете о младенце?»

*Инструкция:* в своих блокнотах записывайте свое мнение относительно утверждений, которые я зачитаю.

1. В первые три месяца младенцу необходимы только сон, еда и покой.
2. Отцу нужно включиться в контакт с младенцем только тогда, когда малыш начинает что-то понимать и узнавать знакомые лица.
3. Разговор с ребенком, который еще ничего не понимает, не имеет никакого смысла.
4. Если мать занимается исключительно малышом, то есть не ходит на работу, то отцу ни к чему учиться носить, кормить, поить, пеленать, нянчить ребенка.
5. С первых дней жизни у ребенка должно быть много игрушек, которые будут его развлекать.
6. Всем младенцам нужно одно и то же, поэтому достаточно делать в точности так, как рекомендуют книги, и все будет в порядке.
7. Пока ребенок не говорит, потребности у него в основном «биологические» (еда, питье, переодевание), а духовные потребности появляются только в конце первого года жизни, с появлением речи.

Обсуждение мнений участников о предложенных высказываниях.

*Заключительное слово ведущего:* «Я надеюсь, что ваши знания о развитии ребенка и особенностях его воспитания помогли вам понять **ошибочность всех приведенных высказываний**. Желаю вам в будущем создать счастливый семейный очаг и иметь прекрасных и здоровых детей».

### Упражнение 3. «Рефлексия».

#### Тема 10. Отец и / или папа

*Стать отцом совсем легко.  
Быть отцом, напротив, трудно.*

*В. Буш*

*Цель:* формирование у юношей адекватного представления о мотивах, ценностях, установках отцовства, возможных стратегиях отцовского поведения и воспитания; помощь девушкам в осознании роли женщины и матери в формировании мужчины как отца.

*Задачи:*

- помочь участникам избавиться от ложных представлений о функции отца в семье,
- корректировать при необходимости искаженные гендерные ожидания девушек, направленные на будущего отца их детей,

- формировать представления о возможных стратегиях отцовского поведения и воспитания,
- итоговая диагностика готовности юношей к будущему отцовству,
- итоговая диагностика гендерных ожиданий девушек, направленных на будущего отца их детей.

### Занятие 1

#### Упражнение 1. Дискуссия с элементами семинара «Секреты счастья».

*Водное слово ведущего:* «Сегодня мы будем говорить о мужчинах. О том, какую роль исполняет мужчина в семье. Как вы представляете свою роль в будущей семье. Что знаете о воспитании детей и зачем дети вообще нужны. Что нужно детям и как им дать все необходимое.

*Тема 1. Глава семьи.*

- Кто такой глава семьи?
- Как можно определить главу семьи?
- Какими качествами он должен обладать?

Учащиеся высказывают свои мнения. Приводят примеры из жизни. Ведущий может записывать называемые качества на доске: например, кто обладает авторитетом; кто несет мир, развитие в семью; кто обладает гибкостью; кто берет ответственность за принятие решения; мудрость (знает законы существования и развития семьи); справедлив ко всем; в спорных вопросах имеет решающий голос.

Когда высказаны все мнения, ведущий подводит итог, объединяет суждения учащихся.

Тот, кто обладает такими качествами, может называться главой семьи. Но всегда ли мужчина обладает этими качествами? Всегда ли он — глава семьи? Поразмышляйте, в какой мере вам присущи эти качества.

*Тема 2. Осознанное родительство.*

- Когда молодому человеку, мужчине следует задуматься о своем отцовстве?
- Зачем семье иметь детей?

Высказывание мнений. Вот некоторые ответы: для продолжения эволюции; увидеть себя в другом качестве; для собственной реализации; наследник, кормилец; опора в старости.

- Что дети несут в семью? (Радость, новизну, творчество, познание.)

- Что значит осознанное родительство? Как вы это понимаете?

Учащиеся высказывают свое мнение.

Если вы хотите испытать полную радость отцовства, чтобы ребенок родился здоровым, необходимо планировать его зачатие.

За несколько месяцев до зачатия ребенка нужно подготовиться физически. Во-первых, если вы курите, желательно избавиться от этой привычки; сократить до минимума, а еще лучше совсем перестать принимать алкоголь; пройти курс закаливания.

Затем нужно подготовиться психологически к появлению ребенка. Нужно понимать всю степень от-



ветственности за малыша, которому вы дадите жизнь. Когда родители ждут ребенка, они готовы жертвовать собой, своими удовольствиями.

Каждый ребенок от рождения уникальный и особенный. Это значит, что он может очень сильно отличаться от того, каким бы его хотели видеть родители. Каждому даны свои особые таланты. Родители должны не только терпеть особенности своих детей, но и принимать их. Ребенок все время создает всевозможные проблемы. Нужны знания, информация о том, как их решать. Все время нужно узнавать новое, продумывать, как решать возникающие вопросы. И решать их так, чтобы находить лучшие решения, получать положительный опыт, накапливать этот опыт. Из этого и состоит интересная, радостная жизнь.

- Что необходимо, чтобы воспитать ребенка таким, каким вы хотите? (Знания о человеке, педагогике, разумность.)
- Каким бы вы хотели видеть своего ребенка? (счастливым, здоровым, свободным, любящим, открытым...)

Чтобы все это состоялось, важно уметь любить ребенка, отдавать ему силы и время. Бывает, что родители щедро дарят ребенку свою любовь, но не так, как это было бы ему наиболее полезно для его развития.

- Что значит любить ребенка? (Принимать безусловно; уважать его мнение; высказывать знаки внимания: ласку, заботу, внимание; давать свободу; давать необходимое (чувствовать, что надо ребенку); проявлять чуткость, справедливо наказывать, объяснять, за какие проступки, учить собственным примером...)

### *Тема 3. Роль отца в семье.*

Быть отцом — трудное дело, но и самое благодарное. Это огромная ответственность и, в то же время, большая честь. Многие мужчины, не занимающиеся воспитанием своего ребенка, даже не осознают, каких радостей себя лишают.

- Какова роль отца после зачатия ребенка?

Папа должен понимать, что происходит после зачатия с женщиной, что она чувствует, какие процессы идут, должен знать о всех изменениях, которые с ней будут происходить.

После зачатия ребенок уже есть. У двоих уже появился кто-то третий, кто их объединяет. И именно папа несет ответственность за всех. Он должен осознавать важность того, что дает жизнь. И оба родителя должны дать по максимуму все своему ребенку.

Муж должен очень бережно относиться к жене в этот период, облегчать жене домашнюю работу, не нарушать покой будущей мамы, приносить радость и красоту в семью.

Развитие ребенка — это процесс, и надо быть готовым к этому процессу, быть ответственным за него.

- А как вы относитесь к своему присутствию на родах? (обсуждение 5 мин.)

Есть много стереотипов, мифов об этом. Чаще всего это представляется как боль. Все страхи происходят оттого, что родители чаще всего не подготовлены

ни физически, ни морально. Не имеют информации о том, что такое роды, какие процессы происходят. Какие стадии проходит ребенок во время рождения. Когда начинаются роды, мама погружается в родовый процесс, она уходит в чувства, разум отключается. Вот здесь и может помочь папа. Он может направлять маму в родах, помогать силой своего разума, имеющейся информацией, знанием, пониманием, силой своего духа. Но для этого конечно необходима предварительная дородовая подготовка.

Обсуждение вопросов (5 мин.):

- что такое воспитание?
- как воспитывать ребенка?
- как ваши отцы воспитывали вас? хотели бы вы так же воспитывать своих детей?
- какие ошибки совершают отцы?

С подрастающим ребенком нужно общаться, у него возникает множество вопросов. Чтобы отвечать на эти вопросы, самому нужно много знать, уметь разбираться. Без понимания потребностей ребенка родители не в состоянии дать ему необходимое.

В идеале до 7 лет ребенок должен чувствовать, что он окружен заботой взрослых. С 7 до 14 ему нужно вдоволь играть, петь, мастерить, рисовать, играть на музыкальных инструментах, заниматься спортом, делать уроки. Нужно научить ребенка быть счастливым. Большинство взрослых совсем не умеют веселиться. Счастье — это искусство, и человек овладевает им в период с семи до четырнадцати лет.

Большинство родителей понимают, что должны научить своих детей трудолюбию и ответственности. Но дети учатся ответственности на примере ответственных родителей. Учатся трудолюбию, наблюдая, как трудятся отец с матерью. Дети учатся главным образом посредством подражания. В итоге они ведут себя в жизни так же, как их родители. Понимая это, папа и мама могут смело следовать велениям своего сердца и прилагать все усилия, чтобы детство у детей было счастливым и радостным.

- А в чем, по вашему мнению, состоит разница в воспитании мальчиков и девочек? (обсуждение 5 мин.)

У мальчиков обычно есть свои особые потребности, которые менее важны для девочек. Точно так же у девочек есть потребности, менее важные для мальчиков. Но главная потребность и у тех, и у других — любовь. Любовь может выражаться по-разному. Любовь родителей в первую очередь проявляется через доверие и заботу.

Заботиться — это готовность всегда прийти ребенку на помощь, заинтересованность в его благополучии, интерес к его личности, стремление сделать его счастливым, сострадание к его боли. Забота — это активная разновидность любви.

Доверять — значит признавать, что у ребенка все в порядке. Это вера в то, что ребенок может успешно учиться на собственных ошибках. Это вера в то, что ребенок всегда делает лучшее, на что способен, даже если на первый взгляд кажется, что это не так. Доверять — значит давать малышу свободу и пространство делать все самостоятельно.



Так вот, мальчикам требуется больше доверия, а девочкам — заботы. Мальчик доволен собой, если может действовать самостоятельно. Добиваясь чего-то без посторонней помощи, он обретает уверенность в себе и чувство собственного достоинства. Девочка чувствует, что ее любят, если вы ей предлагаете помощь. Предложение помощи девочке — это жест заботы, а позволение мальчику сделать что-либо самостоятельно — жест доверия.

Мальчики испытывают потребность в том, чтобы окружающих радовали их достижения. Нужно давать высокую оценку их деятельности. Девочки испытывают потребность в том, чтобы их любили за то, какие они есть, нужно восхищаться ими.

Мальчик приходит в уныние, когда чувствует, что никому не нужен или не в силах выполнить поставленную перед ним задачу. Девочка приходит в уныние, когда чувствует, что помощи ей ждать неоткуда.

#### **Упражнение 2. Психодрама «Типы отцовского поведения».**

*Инструкция:* 3 участника получают описание роли на карточках (приложение №13, см. CD-диск), читают про себя, проигрывают предложенную ситуацию «Вечер с семьей». Затем участники в кругу подробно обсуждают особенности поведения каждого главы семьи в предложенных ситуациях и определяют тип отцовского поведения по следующему описанию.

*«Традиционный» отец* — глава семьи, полностью представляющий интересы семьи в общении с «внешним миром», «последняя инстанция» и при решении вопросов воспитания детей, до известной степени строг, очень большое значение придает дисциплине, требует от детей выполнения своих обязанностей, не особенно вдаваясь в их интересы, потребности и чувства, в многодетных семьях уделяет с каждым годом возрастающее внимание воспитанию сыновей. Между ним и детьми, как правило, нет душевных отношений. Дети чаще всего относятся к такому отцу сдержанно.

*«Отстраненный» отец* предоставляет полную свободу жене в вопросах воспитания детей. Убежден, что он все равно не может заменить жену в этом, тем более что он постоянно загружен работой. Но и в свободное время не склонен проводить время с детьми. Дети относятся к отцу отчужденно, предпочитая общаться с ним через мать. Этот тип отцовства часто спровоцирован матерью, которая с момента появления младенца замыкается на нем, не впуская в эту диаду мужа.

Для *«нового» отца* общение и забота о детях вполне нормальны и естественны. Забота о ребенке для него начинается уже с периода внутриутробного развития. Его не смущает необходимость ухаживать за младенцем, развивать ребенка в период раннего детства, общаться, принимать и обучать ребенка старшего возраста. Он любит детей и не стесняется показывать им свои чувства. Дети сполна платят любовью и доверием к такому отцу.

#### *Структура:*

- 1) получение карточки с ситуацией участником, описание ролей, вход в роль;
- 2) проигрывание ситуации до логического завершения;
- 3) деролинг;
- 4) обсуждение и обратная связь.

#### **Упражнение 3. «Семейные неурядицы».**

*Вводное слово ведущего:* «В семейной жизни случаются разные ситуации, и хорошие и плохие. Этого не стоит бояться, но к этому нужно быть готовыми».

*Инструкция:* вы получили карточку с ролью («мальчик», «девочка», «мужчина», «женщина»), карточку с ситуацией и ленточку. Повяжите ее в соответствии с полученной ролью. Далее вы не можете произносить ни одного слова до конца упражнения. Выполняйте действия, о которых рассказывает ведущий.

*Ведущий:* «Мужчины. Вы гуляете по парку. Женщины. Вы тоже гуляете по парку. Вы видите друг друга. Вы влюбляетесь (пауза). Вы становитесь семьей. У вас появляется первый ребенок (пауза). Затем второй. (пауза). Вы спокойно и счастливо живете (пауза). И вдруг случается нечто, что написано у вас на карточке (приложение №14, см. CD-диск). Как вы решите эту ситуацию? (пауза)».

#### *Деролинг.*

#### *Анализ:*

- что было самым сложным?
- какой этап развития семьи был самым интересным?
- как удалось разрешить ситуацию?
- каковы чувства всех членов семьи?
- рефлексия.

#### **Занятие 2**

##### **Упражнение 1. «Зеркало в будущее».**

*Инструкция:* чтобы определить готовность к семейной жизни, юношам и девушкам нужно выбрать в каждой из десяти предложенных ситуаций (приложение №15, см. CD-диск) по одному из трех вариантов и подсчитать результаты в баллах по шкале оценок для каждого из трех вариантов поведения («П» — правильное, «В» — возможное, «Н» — неверное).

Положительные результаты отнюдь не являются абсолютными для прогноза семейного благополучия, но они в существенной мере отражают наличие основы для построения крепкой семьи.

##### **Упражнение 2. «Телефон доверия».**

*Вводное слово ведущего:* «Предлагаю вам побыть в роли психологов-экспертов в службе «Телефон доверия». Вам звонит клиент, рассказывает ситуацию, а вы должны ответить на интересующий его вопрос» (приложение №16, см. CD-диск).

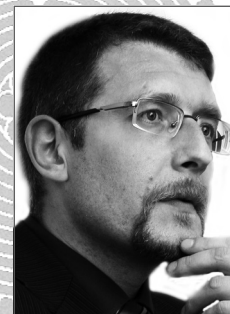
#### **Итоговая диагностика.**

#### **Заключительная часть.**

Т.А. Хагуров

# Неофашизм vs неогуманизм

## как континуум девиантологических проблем XXI века



*Несмотря на то, что понятие «зло» кажется устаревшим, пережитком далекого от современности прошлого <...>, зло тем не менее является для нас реальностью.*

*Мы видим зло, творим зло и подвергаемся злу.*

*Ларс Свендсен «Философия зла»*

*В статье анализируются некоторые современные тенденции и исторические предпосылки неофашизма, рассматриваемого как глобальный вызов европейскому гуманизму, и обсуждаются возможные ответы на этот вызов. Знакомство с данным кругом вопросов на фоне все более явно заявляющего о себе неофашистского реванша в Европе является сегодня крайне желательным для любого гуманитария. Один из главных вопросов, особенно интересных для профессиональных психологов, — это вопрос о психологических механизмах распространения неофашистских идей, технологиях убеждения и пропаганды, внутренней готовности к принятию антигуманизма как мировоззрения. Настоящую статью можно считать приглашением к более глубокому профессиональному обсуждению этого и других вопросов, связанных с проблемой надвигающейся глобальной дегуманизации современного мира.*

В осмыслении проблемы зла в европейской социально-философской и религиозной мысли переломной точкой стали Вторая мировая война и Холокост. «Теодицея после Освенцима»<sup>1</sup> — главный тренд рассуждений европейских интеллектуалов второй половины XX века. Феномен европейского фашизма стал одной из наиболее явных форм воплощения зла в наличной действительности, и в этом смысле **он до сих пор остается не до конца осмысленным**. Один из главных вопросов Нюрнбергского процесса — «Как могло происходить так, что любящий отец и нежный муж работал палачом в концлагере?» — актуален и сейчас, особенно в свете последних событий на Украине. События же эти означают не что иное, как **глобальную реабилитацию фашизма**, что требует от нас адекватного ответа на этот вызов, интеллектуального в том числе.

*Хагуров Темыр Айтчевич — доктор социологических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования Кубанского государственного университета, ведущий научный сотрудник Института социологии РАН, действительный член Российской академии социальных наук, федеральный эксперт по оценке качества профессионального образования.*

*Автор более 60 научных публикаций, в том числе трех книг.*

<sup>1</sup> Теодицея (от греч. слов «Бог, Божество» и греч. «право, справедливость») — оправдание Бога в отношении существующего на земле зла, доказательство благости Бога, допускающего существование страданий.



В теологии и социальной философии Запада обозначились пять основных типов интеллектуальной реакции на фашизм. В философии это, *во-первых*, «оптимистическая» неопозитивистская линия К. Поппера, Х. Арендт и Ф. фон Хайека, посвященная критике «тоталитаризма» и видевшая корни зла в неизбежной иррациональности массы, но верящая в возможность преодоления ее индивидуальной рациональностью. Во-вторых, это неоскептицизм *фрейд-ницшеанского толка*, проявившийся, в частности, в постструктурализме (наиболее характерный пример «шизоанализ» Ж. Делеза и Ф. Гваттари [3]), отразивший разочарование в человеке и резонирующий с культурным пессимизмом Европы после Первой мировой войны. Человек все-таки животное, порочное и агрессивное, а цивилизация — лишь тонкая пленка над мрачной бездной зла, таящегося в человеке. Нужно заметить, что на распространение этой идеи «безмерности зла» оказала сильное влияние специфическая, главным образом еврейская литература, посвященная Холокосту (Э. Визель, П. Леви, Дж. Агамбен и др.). Свидетельства узников концлагерей поставили две проблемы — *теологическую* и *антропологическую*. Или, как иногда говорят, проблема теодицеи вызвала к жизни проблему *антроподицеи* — оправдания человека, творившего зло в то время, как «Бог молчал» [2].

Эти идеи подготовили почву для *постмодернизма* — философии Разочарования, Скепсиса и Игры, и оказали глубокое влияние на искусство, пытавшееся своими методами постичь проблему зла. Кинематографические опыты такого рода стали, наверное, наиболее заметными. Начинаются они с попыток проникнуть в лаборатории зла, как в «Пятой печати» З. Фабри. Затем линия эстетизации и эротизации зла тянется от знаменитых работ Лилиан Кавани «Ночной портье», «По ту сторону добра и зла», «Шкура» к «Основному инстинкту» Поля Верховена, «Прирожденным убийцам» Оливера Стоуна, «Криминальному чтиву» Квентина Тарантино и «Королевской битве» Такэши Китано. Чуть в стороне, но в этой же когорте «смакователей зла» находится Тинто Brass с его «интеллектуальным порно». Влияние на умы и сердца современников этого специфического кинематографа, к сожалению, оказалось неизмеримо большим, нежели интеллектуальные изыски и уловки [8] постмодернизма. Если последний, говоря языком М. Вебера, превратил процесс «расколдовывания мира» в процесс его *расчеловечивания* (ибо стирание различий между добром и злом приводит всегда именно к этому), то постмодернистское искусство сделало этот процесс доминантой нашего времени.

Третьим — теологическим — направлением стала так называемая «теология после Освенцима», включившая в себя две основных линии. Линия первая — «разочарования» — была связана с осознанием частью христианских (протестантских и католических) интеллектуалов «бессилия Бога, допустившего Холокост». Это, по сути, принятие позиции Ивана Карамазова с его «я не Бога не принимаю, я мира Божьего

принять не могу». Вопрос о страданиях невинных, гениально сформулированный Достоевским, с новой силой зазвучал в Европе после Освенцима.

Вторая, сложившаяся под сильным влиянием иудаизма, — «реваншистская» линия на «пересмотр основ христианства в ключе вины за Холокост». Этот призыв, звучащий вроде бы изнутри христианства, перекликается с уже прозвучавшим призывом иудейских теологов (Э. Факенхаим) «увидеть корни антисемитизма в Новом Завете» [15].

В результате переплетения обоех линий в западной теологической мысли формируется «антитрадиционалистский» вектор, приводящий к любопытным метаморфозам типа христианских социалистов, разрешающих однополые браки и выступающих в защиту Pussy Riot.

В-четвертых, исключительно глубокие попытки постижения проблемы зла содержат в себе фрейдомарксизм Франкфуртской школы. Франкфуртские философы, как и неопозитивисты, искали пути преодоления зла. Но, в отличие от последних, гораздо глубже исследовали человека. Социальный уклад ими осмысливается в тесном сопряжении с глубокой аналитикой страстей человеческой души, в отличие от примитивного и идеологически предвзятого человековедения Поппера и Хайека. Главные формы зла, интересующие первое поколение франкфуртцев, — это жестокость и насилие (деструктивность, авторитарность, некрофилия) [1] и отчуждение [5, 12, 13]. Источник зла видится и в самом человеке, и в социальном устройстве. В то же время подчеркивается, что социальное зло — уклад, проявляющий и формирующий индивидуальное зло, — приобретает качественно новые формы и превращается в «генератор зла», доводящий отчуждение до крайних пределов расчеловечивания. Пожалуй, наибольшей глубины в описании этого состояния общества и человека достигает Э. Фромм в «Иметь или быть»:

«Общество, принципами которого являются стяжательство, прибыль и собственность, порождает социальный характер, ориентированный на обладание, и как только этот доминирующий тип характера утверждается в обществе, никто не хочет быть аутсайдером, а вернее, отверженным; чтобы избежать этого риска, каждый старается приспособиться к большинству, хотя единственное, что у него есть общего с этим большинством, — это только их взаимный антагонизм. <...> Они [люди] увидели друг друга как разделенные, изолированные, эгоистичные человеческие существа, которые *не могут преодолеть свою разъединенность даже в акте любви (курсив мой — Т.Х.)* <...> В католической теологии такое состояние существования, в полном разъединении и отчуждении, не преодолеваемом и в любви, определяется как «ад» [12].

В этом своем описании кризиса человеческого в человеке Фромм фактически касается «некорректной» и очень нелюбимой всеми позитивистами проблематики «*метафизики зла*».

Наконец, пятое направление научно-философского исследования зла связано с экзистенциальным психоанализом Б. Беттельгейма и (главным образом!) В. Франкла. Вообще, светский экзистенциализм с его стоическим пафосом в целом проиграл вызовам Зла и Абсурда XX века. Однако иное дело — *логотерапия* В. Франкла, родившаяся из стремления ученого выжить в лаборатории зла (концлагере) и ставшая, пожалуй, самой глубокой и результативной из всех попыток интеллектуального ответа на «вызов Освенцима» [10].

Приведенный экскурс (по определению поверхностный и неполный) в историю осмысления «проблемы зла» необходим в свете того чудовищного исторического «дежа вю», которое мы наблюдаем сегодня во всей Восточной Европе. Прославление ветеранов дивизий СС, ставших героями национально-ориентированной молодежи, марши с портретами нацистских преступников, откровенно фашистские лозунги и платформы вполне легитимных политиков — все это происходит не только на Украине (где, конечно, выражено наиболее ярко), но и в Прибалтике, и в Румынии, и даже в Польше.

Пробуждается глобальный неофашизм, имеющий множество куда более тонких оттенков, нежели взрывы «коктейлей Молотова» и вскинутые в нацистском приветствии руки марширующих фанатиков. Что он собой представляет? В чем его связь с фашизмом «традиционным», а в чем новизна? Наконец, что мы можем ему противопоставить? Эти вопросы очень обширны по своему содержанию, поэтому в этой статье мы лишь тезисно обозначим возможные направления поиска ответов на них.

Первое — что собой представляет фашизм вообще и неофашизм, в частности? Если отвлечься от исторической казуистики, разделяющей собственно итальянский фашизм, испанский франкизм, немецкий национал-социализм и т. п., то в обобщенном виде фашизм можно определить как **радикальный антигуманизм**. Именно это является глубинным ядром любой фашистской идеологии, тогда как политические, социальные и национальные лозунги — всего лишь окаймление этого ядра. Фактически фашизм представляет собой теорию и практику **радикального расчеловечивания**. По свидетельству практически всех исследователей жизни и быта нацистских концлагерей, концлагерь (в котором и концентрируется вся суть фашизма) был ничем иным, как лабораторией и фабрикой такого расчеловечивания. Этот процесс носил двунаправленный характер: параллельно с заключенными, превращаемыми в человекообразный скот, происходило расчеловечивание лагерного персонала, теряющего важнейшие измерения человечности. Одной из главных целей такого расчеловечивания было «высвобождение зла», таящегося в человеке, зла, проявляющего себя в разных ипостасях: в сломленности и отказе от ценностей со стороны заключенных и в жестокости и садизме надзирателей.

Вопрос о зле в человеке — один из древнейших антропологических вопросов, тесно связанных с феноменом фашизма, поэтому на нем нужно остановиться чуть подробнее. Размышления над вопросом о том, злым или добрым существом является человек, порождает всего четыре варианта ответа [7]. **Первый**, характерный для *восторженного гуманизма*, гласит, что человек изначально добр и прекрасен, а все злое, что он творит, — есть лишь проекция травмированного и искаженного внешними условиями жизни добра. Это позиция Руссо, Дидро и других гуманистов Просвещения (восходящая к антропоцентризму Возрождения), ратовавших за раскрепощение человека, которое позволит ему проявить свою прекрасную сущность. Заметим вскользь, что эта вера в «добраго человека» была сильно травмирована кровавым опытом Великой французской революции.

**Второй** вариант ответа связан с *рациональным (или аристотелевским) гуманизмом*, представляющим человека в виде «чистой доски» — *tabula rasa*. Человек изначально ни добр, ни зол, тем или иным его делают внешние условия и воспитание.

Оба эти варианта гуманизма верят в возможность преодоления зла посредством социальных реформ — создания надлежащих условий для *раскрепощения* или должного *формирования* «добраго человека».

**Третий** вариант ответа, признающий человека изначально злым, — и есть *антигуманизм*. Он основан на неверии в человека, убежденности в его неискоренимой склонности ко злу, требующей либо полного порабощения порочной человеческой природы (стратегия «надзирать и наказывать»), либо вообще его уничтожения как «больного животного». Антигуманизм имеет очень давнюю историю, раскрывая себя и в мифологических, и в религиозных, и в светских формах. Один из первых образов антигуманизма в западной культуре (не нужно путать с практикой и идеями — они намного древнее) — это миф о Цирcee, рассказанный Гомером в «Одиссее». Превращающая спутников Одиссея в свиней через раскрепощение их низших желаний, забвение высших целей бытия (символизируемых образом возвращения домой), Цирцея — образ очень глубокий, мрачный и, вместе с тем, очень современный, позволяющий проводить прямые параллели с потребительской культурой и её влиянием на человека. Другой пример — многочисленные образы инквизиторов в европейской литературе (от Ш. де Костера до Ф. Шиллера и Ф.М. Достоевского).

Один из последних ярких образов антигуманизма отражен в фильме «Ной» с Расселом Кроу в главной роли, где очень хорошо показана дилемма «гуманизм — антигуманизм» в иудео-христианском сознании.

Наибольшего своего выражения антигуманизм достигает, конечно, в учениях религиозных, оккультных и мистических. Прежде всего, это связано с религиозными формами *поклонения злу*. Эти формы многообразны, но у них есть общая черта — человеческие жертвоприношения злым силам (в том числе,



ритуальный секс как жертва). На религиозном служении злу были основаны целые цивилизации и культуры. Наиболее известные — это Тир, Сидон и Карфаген в Античном мире, цивилизации майя и ацтеков в Америке, ритуальный каннибализм Меланезии, Африки и Новой Гвинеи, некоторые индуистские культы. Здесь возможны возражения с позиций культурной антропологии на тему о том, что в разных культурах люди по-разному понимают добро и зло, поэтому то, что мы называем поклонением злу, для них могло быть добром. Это замечание очень поверхностно, на него лучше всего отвечали в свое время К. С. Льюис и К. Г. Честертон.

Первый, полемизируя с тезисом о бесконечной культурной изменчивости морали, писал:

«Различия между взглядами на мораль действительно существовали, но они всегда касались лишь частностей. <...> я хотел бы лишь попросить читателя подумать о том, к чему бы привело совершенно разное понимание морали. Представьте себе страну, где восхищаются людьми, которые убегают с поля битвы, или где человек гордится тем, что обманул всех, кто проявил к нему неподдельную доброту. Вы с таким же успехом можете представить себе страну, где дважды два будет пять» (Льюис К. С., 2003).

Честертон, рассуждая о «религиях зла», выражается еще более конкретно:

«...когда человек обращается к злым силам, он чувствует, что действие должно быть не только мелким, но и мерзким. Рано или поздно он сознательно заставляет себя сделать самое гнусное, что может, чувствуя, что лишь крайнее зло привлечет внимание сил, таящихся под поверхностью. Вот в чем причина едва ли не всякого каннибализма <...> Люди едят людей вовсе не потому, что не видят в этом ничего плохого. Они прекрасно знают, что это ужасно, потому и едят» (Льюис К. С., 2003).

Определенные риски *религиозного антигуманизма* были связаны с концепцией «избранного народа» в Ветхом Завете, которые, однако, во многом компенсировались идеей «миссии всеобщего спасения», выполняемой иудейским народом. И лишь с распространением концепции «спасения избранных» эти риски проявляют себя в полную силу. Наибольшего своего выражения религиозный антигуманизм достигает, по-видимому, в соединении мистических восточных учений с талмудическим иудаизмом и определенными интерпретациями христианства в I–II век н. э. Гностицизм, манихейство и родственные им учения (от ересей катаров и альбигойцев, богомилов и хлыстовских сект до теософии Блаватской и Рерихов) можно считать первыми цельными примерами религиозных фашистских доктрин в Западной культуре, отзвуки которых отчетливо слышны в оккультных практиках Третьего Рейха (а эти практики имели место! — Гудрик-Кларк Н., 1993).

Наконец, был и **четвертый** ответ, смысл которого помогает лучше понять фашизм, ибо последний ос-

нован на отрицании этого смысла. Четвертый ответ можно обозначить, как *религиозный гуманизм*, наиболее последовательным воплощением которого стал *гуманизм христианский*. Этот гуманизм признает человека одновременно склонным к добру и злу. С точки зрения христианской антропологии, изначально добрая и прекрасная человеческая природа (образ и подобие Бога!) глубоко повреждена первородным грехом, и эту поврежденность сам человек преодолеть не в силах. Положительные константы человеческого существования — это Бог, Свобода и Любовь. Говоря светским языком, это потребность в поисках высшего смысла, свобода воли и милосердие, эмпатийность как экзистенциальные свойства человека. Отрицательный же полюс человеческого бытия связан с глубокой деформацией потребностно-мотивационной сферы человека, превратившей естественные и благие потребности в *страсти*, разрушающие человека на духовном (гордыня), душевном (зависть, злоба и т. п.) и телесном (чревоугодие, пьянство, разврат) уровнях, заставляющие его страдать. Вообще христианское учение о страстях — одна из самых мощных девиантологических теорий (религиозных, разумеется), понимающая человека гораздо глубже банального психоанализа [9]. Чтобы быть человеком, — говорит религиозный гуманизм, — человеку приходится прикладывать усилия — во имя Любви и Смысла обуздывать страсти, пользуясь свободой воли. Фактически об этом же пишет В. Франкл, рассуждая об экзистенциальном преодолении человеческих страданий и вины [10].

Так вот: *фашизм, как радикальный антигуманизм, направлен на отрицание и разрушение всех положительных экзистенциалов (В. Франкл) человеческого существования: Бога (смысла), свободы воли и милосердия*. Цель фашизма — заставить человека потерять себя, отказаться от личностной Истины, Свободы и Любви. Причем эта цель существует, как в отношении жертв фашизма, так его адептов. Обитатель концлагеря утрачивает свою человечность с той же вероятностью, как и участник массовых митингов и казней. Разумеется, подробное исследование сути фашизма потребует не одной книги, не то что небольшой статьи, но главное мы сказали: фашизм есть теория и практика расчеловечивания, возведенная в ранг не только политики и идеологии, но и особой *метафизики*.

Подобное определение позволяет обратить внимание на те самые, упомянутые выше, «тонкие формы» фашизма, что все более явно обнаруживают себя в «текучей современности». Характерно, что многие из них были почти детально предвосхищены в знаменитых антиутопиях XX века: «Дивном Новом мире» О. Хаксли, «1984» Дж. Оруэлла, «451 градус по Фаренгейту» Р. Брэдбэри, «Глобальном человеке» А. Зиновьева и др. Помимо уже упоминавшегося постмодернистского искусства с его «смакованием зла», приобретающего форму широкомасштабной культурной интервенции, сюда можно отнести, прежде всего, на-



стойчивую пропаганду разврата во всех ее формах: от гей-парадов и легализации однополых браков до обязательного «секспросвета» начиная с дошкольного возраста. Во-вторых, это государственная политика разрушения семьи как оплота свободы и нравственного воспитания, посредством вполне тоталитарных законов и практик в жанре ювенальной юстиции, принимающая форму социального террора в ряде европейских стран. В-третьих, это последовательная профанация подлинного образования и целенаправленное снижение общего культурного уровня населения западных стран. Разделение на «читающее меньшинство» и «смотрящее большинство» [14] — один самых заметных, но далеко не единственный признак этих процессов. В-четвертых, это настойчивое продвижение в гуманитарные науки социо- и психо-биологических концепций, «научно объясняющих» поведение человека с эволюционно-биологических позиций. Резонируя с постмодернистскими концепциями человека, эти идеи говорят об относительности добра и зла, биологической обусловленности и того и другого, возможностях медицинского контроля за человеческим поведением. Одни только названия научно-популярных — то есть рассчитанных на широкого читателя (поскольку профессиональных ученых-гуманитариев заинтересовать подобным бредом значительно сложнее) говорят сами за себя: «Апгрейд обезьяны» [6], «Секс, убийства и смысл жизни» [4] и т. п. — этих публикаций слишком много, чтобы перечислять. Наконец, это глобальное распространение философско-религиозного антигуманизма, проявляющего себя не только в доктринах исламского фашизма (например, Г. Джамаль), фактически взорвавшего Северную Африку и Ближний Восток и претендующего на создание мировой империи — неохалифата, но и в работах «евразийских философов» (А. Дугин), и в заявлениях либерального крыла Ватикана в духе «мягкого» признания прав сексуальных меньшинств. Последнее носит, заметим, осторожный, но вполне отчетливый характер. К примеру, высказывания венгерского кардинала Петера Эрдо на последнем синоде епископов РКЦ, о том, что «гомосексуалисты могут стать достойными членами Церкви» (РИА-новости, 13.10.2014).

Складывая все эти, на первый взгляд, мало связанные между собой фрагменты современности, имеющие *общим знаменателем именно расчеловечивание*, мы получаем мрачную картину надвигающейся глобальной антиутопии мирового фашизма, в которой «мягкие» формы тоталитаризма органично дополняются не просто преследованиями инакомыслящих, но и массовыми сожжениями (Одесса, 2014), погромами и военными операциями (от Югославии, Ирака и Северной Африки до Украины). Встает вопрос «Что делать?», являющийся сегодня уже не столько данью интеллигентской традиции, сколько вопросом элементарного выживания. Вопросом сохранения человеческого в человеке. Именно этот вопрос — вопрос о человеке и перспективах гуманизма — будет главным в XXI

веке. Отвечать на него, что называется, «с ходу» в небольшой статье — невозможно, но несколько замечаний (и не более того) сделать все-таки необходимо.

Первое замечание касается того, что исторически европейский гуманизм проиграл антигуманизму. Их противостояние длилось долго, как в интеллектуальной, так и в военно-политической сферах. В полемике Сократа с софистами интеллектуальную, а за ней и культурную победу одержал гуманизм греческой философской классики. В войнах Рима и Карфагена — победил политико-культурный гуманизм римлян. В окружении мрачных религий Молоха и Ваала долго сохранял себя религиозный гуманизм Израиля.

Первый глобальный проигрыш гуманизма обнаруживает себя в начале нашей эры. В первом веке как западный рациональный и культурный гуманизм, так и восточный религиозный проиграли каждый своей версии антигуманизма. Первый проиграл Скепсису и Гедонизму с их неверием в Истину, естественным образом порождающим неверие в то, что человек может стать выше своего желудка или гениталий. Утонченный гедонизм и разврат элит позднего античного общества резонирует с грубыми требованиями низов — «хлеба и зрелищ!». В результате пространством социального консенсуса становится арена с гладиаторами — этот символ конца античного гуманизма.

Религиозный гуманизм древнего иудаизма был заглушен криками «Распни его!», подтверждавшими отказ от идеи спасения всех в пользу спасения избранных. И отнюдь не случаен последовавший за этим расцвет гностических и манихейских сект в первом-втором веках нашей эры.

Закат эпохи гуманизма Античного и Древнего мира польхал отблесками варварских костров, кровью и одичанием на Западе и мерцанием светильников гностических и манихейских сект и обществ на Востоке.

Христианство на долгие века сумело преодолеть наступление антигуманизма во всех сферах — интеллектуальной, культурной, социально-политической. Тысячи христианских мучеников своей смертью ответили на вызов поздне-римского социально-политического антигуманизма. Одним из второстепенных результатов этого ответа стала, кстати, отмена рабства. Монахи-аскеты и богословы дали интеллектуальный и духовный ответ на вызовы антигуманизма оккультного. Однако, в конечном счете, христианство, разделившись на деноминации, не смогло избежать искушения своим, специфическим антигуманизмом.

Первым был проигрыш гуманизма католического, сгоревшего в пламени костров инквизиции и выхолощенного иезуитской казуистикой, оправдывающей «зло ради добра». Это имело чудовищные последствия для гуманизма вообще, отчасти гениально раскрытые Достоевским в «Легенде о Великом Инквизиторе», — исторически очень актуальном сегодня сюжете.

Протестантизм, стимулируя, с одной стороны, гуманизм Модерна, всегда относился к нему с подозре-



нием, особенно в своей кальвинистско-пуританской версии с её идеей Нового Израиля и богоизбранничества, ставшей впоследствии одним из оснований претензий англо-саксонских политических элит Старого и Нового Света на мировое доминирование. Идея предопределения, разделившая людей на достойных спасения и достойных гибели, оттеснила христианское Милосердие и абсолютизировала Справедливость. Последняя же, как известно, легко становится безжалостной, превращая религиозное рвение в фанатизм, строгую мораль — в законничество, а человеческое братство — в доминирование избранных. С другой стороны, протестантская религиозная свобода, породившая пестрое разнообразие различных интерпретаций, открыла дорогу течениям подчас вполне оккультным, прежде всего, в многочисленных харизматических сектах, церквях и общинах.

Наконец, в XVI-XVIII веках католический и протестантский гуманизм взаимно уничтожали друг друга в страшных религиозных войнах, унесших треть населения Европы.

Не избежало своего искушения антигуманизмом и Православие, причем, к глубокому сожалению, именно в своей русской версии. Таким искушением стал Раскол XVII века, в котором обе стороны — и старо-, и новообрядцы — повели себя одинаково бесчеловечно. Одни ради вопросов, для религии сугубо второстепенных, обрядовых (из серии сколькими перстами креститься), устроили жесткое полицейское преследование несогласных. А те, в свою очередь, ради неприятия новых обрядов с легкостью жертвовали жизнями своими и своих детей. Буква, обряд стали выше Милосердия и Любви. Эта травма очень глубоко повлияла на последующее православное сознание.

В эпохи Возрождения и Просвещения казалось, что на смену умирающему религиозному гуманизму придет гуманизм светский. К сожалению, обе версии этого гуманизма в Новой Европе — как восторженная, так и рационалистическая — продержались недолго. Восторженный и титанический гуманизм Возрождения изначально был щедро разбавлен вполне осязаемым «мягким» антигуманизмом, подававшим себя под соусом «освобождения». Строго говоря, многие из тех, кого принято называть «гуманистами», по сути являются чем-то противоположным. Таков, например, карнавальный антигуманизм Рабле или Боккаччо, низводящий человека к его телесности, воспевающий и фактически обожествляющий эту эмансипированную телесность. С другой стороны, Возрождение открыло дорогу оккультизму и мистике, загнанным в подполье христианством. Вот как об этом писал явно не симпатизировавший христианству критический рационалист Бертран Рассел:

«Большинство гуманистов сохранило те суеверные представления, которые находили поддержку в антич-

ности. Магию и ведовство могли признавать дурными, но невозможными их, во всяком случае, не считали. В 1484 году Иннокентий VIII издал буллу против ведовства, которая вызвала ужасающее преследование ведьм в Германии и других странах. Самыми ревностными поклонниками астрологии были вольнодумцы; она приобрела популярность, какой не пользовалась со времен античности. Первым результатом освобождения людей от церкви явилась не способность мыслить рационально, а их готовность принять любой античный вздор. Столь же губительным был и первый результат освобождения в нравственном отношении. Старые правила морали утратили всякое уважение; большинство правителей государств пришли к власти при помощи предательства и удерживали её при помощи беспощадной жестокости» (Рассел Б., 1994).

Позже восторженный гуманизм Просвещения сначала был сильно травмирован кровавым опытом Великой французской революции и последовавших за ней войн. Затем он проиграл сначала Абсурду и Бессмысленности безрелигиозного мира (о чем ясно сказали Ницше, и Кафка, и Фрейд), а потом капитулировал перед вызовами насилия Первой и Второй мировых войн, во многом, порожденного этим Абсурдом. То, что осталось от гуманизма европейского Модерна — гуманизм послевоенный, гуманизм «общества изобилия» — проигрывает сегодня потребительской культуре и глобальному неофашизму.

Пожалуй, наиболее эффективную версию светского гуманизма предложил русский коммунизм, о котором стоит сказать подробнее. Как явление культурное и духовное, он до сих пор остается недостаточно понятным, несмотря на обилие критических либо, напротив, апологетических текстов, ему посвященных. Почву для него подготовил наш великий XIX век, век торжества классической русской культуры (во главе с великой литературой) и .... секуляризации. Россия перестает быть религиозным обществом именно в XIX веке, чтобы ни думали по этому поводу наши монархисты. Российское общество оказывается в ситуации острого выбора — идти по пути западных Модерна, с его непререкаемым авторитетом Закона и мечтой о Благополучии как высшем счастье (породившей впоследствии общество Потребления), или пытаться найти свой путь, свою версию Модерна. В конечном счете, это был для России вопрос сохранения историко-культурной идентичности или же растворения в западной цивилизации. Русский коммунизм стал уникальным ответом на этот вызов Истории. Суть его можно определить как христианские (хилиастические) чаяния Царства Божьего на земле, выраженные на марксистском языке. Образно говоря, русская интеллигенция прочитала и поняла Маркса через Достоевского. Кто-то очень метко назвал русскую<sup>2</sup> классическую литературу «религией второй заповеди»: ее ключевыми мотивами всегда были поиск Смысла и

<sup>2</sup> Здесь и далее понятие «русский» используется в культурном, а не этническом значении, по аналогии с английским «the Russians».

Милосердия, Справедливости и Правды. Коммунизм стал возможностью воплощения этих ценностей. Мечта о том, что удастся построить общество, где не будет зла, где сам человек изменится и станет «лучше и добрее», где «свободное развитие каждого станет условием свободного развития всех», — эта мечта вдохновила миллионы людей на жертвенный труд, напряженную учебу и основанные на них великие свершения. Бесплатная медицина и образование (первые в мире!), крупнейшая в мире сеть бесплатных библиотек, глубокое и талантливое искусство для детей и юношества, находящееся под патронажем правительства, — вот неполный перечень основных достижений советского гуманизма, верящего в возможность формирования нового человека. Лучше всего, пожалуй, мечта о коммунизме отразилась в советской фантастике, в первую очередь, таких авторов, как Беляев, Ефремов, Булычев. Яркие и смелые образы будущего, где человек преодолел в себе зло (по крайней мере, в его основных проявлениях — злобы, зависти, разврата и т. п.), где он несет пламя Разума, Творчества и Любви на другие планеты, осваивает подводный мир и т. п., — эти образы вдохновляли не одно поколение советских школьников и студентов. Вершиной достижений советского гуманизма, конечно, стала Победа. Победа жертвенная, выстраданная народом, победа над радикальным антигуманизмом, перед которым фактически спасовала вся Европа. А вслед за Победой — огромный энтузиазм восстановления страны и лидерство в космической гонке. Красный флаг над Рейхстагом и улыбка Гагарина — вот, наверное, символы вершин советского гуманизма.

После этих вершин начинается его кризис, а затем и поражение. Глубинные корни кризиса, по нашему глубокому убеждению, лежат в сфере метафизики и связаны они с тем, что человек не может долго замыкаться на себе самом, не может долго без Бога. Человек смертен, он об этом знает, и мечта о счастье детей не может в полной мере заглушить Тоску и Страх Смерти. Преодолеть их помогает только религия. По крайней мере, для большинства людей это именно так. Мечта о лучшем человеке и лучшем обществе — мечта прекрасная, но с точки зрения религиозной — несколько... наивная, а иногда и опасная, ведущая к гордыне человекобожия.

Когда основные опасности и лишения были преодолены, в коммунизме, сначала неявно, потом все сильнее стала ощущаться тоска по чему-то горнему. Если бы коммунизм примирился и подружился с Церковью, возможно, все было бы иначе, и мир увидел бы потрясающий политико-религиозный синтез. Но этого не произошло, в огромной степени благодаря так называемой «хрущевской оттепели», нанесшей сильнейшие удары как по коммунизму, так и по Церкви. Хрущев возобновил полномасштабные гонения на церковь (приходив было закрыто больше, чем за весь предшествующий советский период), проходившие под лозунгом «последнего попа покажем по телевизору в 1980-м году». «Развенчание культа личности»,

осуществленное на XX съезде в 1956 г., нанесло глубокую травму коллективной психике советского народа, травму образу Отца (Царя-батюшки), бывшего символом побед и достижений целой эпохи. Заявление же XXII съезда в 1961 г. о том, что «нынешнее поколение советских людей будет жить при коммунизме», похоронило коммунизм как мечту о преодолении зла и превратило ее в мечту о материальном благополучии (это называется *ценностная редукция* — сведение высших ценностей к низшим).

Это не могло не вызвать глубокого разочарования в коммунизме и официальной идеологии и породило острый экзистенциальный вакуум. Этот вакуум смыслов гениально уловил Шукшин, которого часто несправедливо относят к «писателям-деревенщикам». Шукшин гораздо глубже, он очень хорошо заметил и очень ярко выразил ту острую тоску по смыслу, которая нарастала в советском обществе с начала 1960-х гг. и, эксплуатируя которую, начинали перестройку. «Перемены требуют наши сердца!» — пел В. Цой, выражая общее настроение советского общества 1980-х. Перемены, как это часто, к сожалению, бывает оказывается к худшему, и советское общество хлебнув свободы, кинулось в потребительство и гедонизм. Именно им, в конечном счете, и проиграл русский коммунизм, причем в 1990-е гг. была лишь поставлена точка, а началось все за 30 лет до этого. Негласные принципы позднесоветской культуры — «умей жить», «умей достать», «сам живи и другим давай» и т. п. — подготовили для этого почву.

Распад СССР открыл дорогу пробуждению неофашизма, начавшемуся не сразу, но принимающему все более явные и опасные формы. Что делать?

Очевидно, единственным ответом на вызов неофашизма, ответом одновременно и интеллектуальным, и деятельностным, может стать лишь новый гуманизм. Гуманизм, опирающийся на константы Смысла (Бога), милосердия и Любви и Свободы человека. Гуманизм, могущий реанимировать эти константы в мире секулярном и холодном, пострелигиозном, с одной стороны, и фанатичном и жестоком — с другой. Гуманизм, делающий человека высшей ценностью на началах милосердия и любви, но не закрывающий глаза на его несовершенство. Отчасти попыткой такого гуманизма был советский коммунизм. Попытка эта в целом не удалась (как уже говорилось, в силу ее оторванности от религии), что не отменяет многих важных достижений этой попытки. Каким может быть этот неогуманизм — вопрос сложный. Возможно, его политической формулой может стать «защита традиционных ценностей», многократно озвученная Президентом России и поддерживаемая рядом здорово-консервативных кругов на Западе. Есть также веские основания полагать, что культурные основы такого неогуманизма могут быть связаны с глубинными пластами именно российской культуры — её Православием и вдохновленной им великой русской литературой, определившей современной куль-



турный облик нашей страны. Возможно, представители других культур и религий не согласятся с этой точкой зрения. Но, в любом случае, именно противостояние по линии «неофашизм vs неогуманизм» станет тем девиантологическим континуумом XXI века, который будет определять вопрос о судьбах человека и человечества.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. — М.: Серебряные нити, 2001. — 416 с.
2. Давыдова М.В. Теодицея и антроподицея Холокоста: Э. Визель и Г. Грасс // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистические и межкультурные коммуникации. — 2004. — №2. — С. 85–107.
3. Делёз Ж., Гваттари Ф. Анти-Эдип. Капитализм и шизофрения. — Екатеринбург: У-Фактория, 2007. — 672 с.
4. Керник Д. Секс, убийства и смысл жизни. — СПб: Питер, 2012. — 224 с.
5. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек. — М.: АСТ, 2003. — 528 с.
6. Никонов А.П. Апгрейд обезьяны. Большая история маленькой сингулярности. — ЭНАС, 2004.
7. Остапенко А.А., Хагуров Т.А. Человек исчезающий: исторические предпосылки и суть антропологического кризиса современного образования: Монография. — Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2012. — 196 с.
8. Сокал А., Брикмон Ж. Интеллектуальные уловки. Критика философии постмодерна. — М.: Дом интеллектуальной книги, 2002.
9. Феофан Затворник, свт. Грехи и страсти и борьба с ними. — М.: Сибирская Благовонница, 2011.
10. Франкл В. Человек в поисках смысла. — М.: Политическая литература, 1990.
11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. — М.: Аст, Храниель, Мидгард, 2007. — 624 с.
12. Фромм Э. Иметь или быть. — М.: Аст, Астрель, 2010. — 320 с.
13. Хоркхаймер М., Адорно Т. Диалектика Просвещения: филос. фрагменты. — М.: Медиум, 1997. — 310 с.
14. Эко У. От Интернета к Гутенбергу: текст и гипертекст / Отрывки из публичной лекции Умберто Эко на экономическом факультете МГУ 20 мая 1998. — Электронный ресурс — URL: <http://ef.org.ua/viewtopic.php?p=2>. Дата посещения: 09.11.2014.
15. Fackenheim E.L. Jewish Faith and the Holocaust. A Fragment // Commentary. — 1968. — №8. — P. 30.

М.В. Барышева

# Как правильно делать добро



Данная статья будет интересна психологам, преподавателям и представителям многих других профессий «человек — человек». В ней автор предлагает увидеть человека в роли спасателя и в роли спасаемого. Понять и почувствовать стремление спасти любой ценой. Читателям будет предложен ряд подарков, например: «волшебный вопрос», который поможет найти правильный ответ; «золотое правило нравственности»; способы увидеть любовь к себе и другим; объяснения, как помогать, не впадая в «комплекс спасателя»; совет, где взять добро, которое действительно нужно предложить другому человеку.

«Доброта — это то, что может услышать глухой и увидеть слепой» (Марк Твен).

## Введение в проблему

Психотерапевты, которые работали в Беслане, рассказывали, что одна девочка говорила: ей снилось, что психологи захватили школу. На самом деле не только террористы совершают акты насилия и варварства. Многие рядовые граждане считают, что психологи такие же варвары и разрушители. Точно так же говорили и заложники Норд-Оста: очень много вреда принесла психологическая служба. К сожалению. Подобное происходит тогда, когда мы (психологи) слишком рьяно и радостно бросаемся помогать человеку, торопим события, а самого человека не видим. А все потому, что нам затмевает глаза ожидаемый результат.

## Притча «Птица и лошадь»

Одна птица решила стать праведной, делая добро. Она открыла священную книгу и прочитала заповедь: «Поступай с другими так, как хотел бы, чтобы поступали с тобой».

«Какая мудрая заповедь! — подумала птица. — С сегодняшнего же дня начну жить по этому принципу».

Она нарвала вкусных и сочных ягод и полетела к своей подруге — лошади.

— Здравствуй, моя дорогая подруга, — приветствовала она лошадь. — Мы так давно не виделись. Я принесла тебе очень вкусные и полезные ягоды. Отведай, пожалуйста.

Лошадь съела ягоды и сдохла. Оказалось, что эти ягоды были полезны для птицы, но ядовиты для лошади. Всё дело в том, что заповедь, которая записана в священной книге, верна только в том случае, если вы точно знаете, что нужно и полезно другому.

**Барышева Марина Викторовна** — окончила Московский институт психологии и психотерапии Российской академии наук (РАН); курсы повышения квалификации Российского православного университета. Опыт работы в Национальном фонде защиты детей от жестокого обращения, координатор программы, в Российском православном университете (преподаватель, психолог), в детском доме и детском саду комбинированного вида. Работа с зависимостями и созависимостями.

Сфера профессиональных интересов: духовно-ориентированная психотерапия, консультации в области детских проблем и семейных отношений, лично-ориентированное консультирование, сказкотерапия.

Основные направления деятельности: индивидуальные психологические консультации по вопросам семьи и брака, супружеские конфликты, измены, ревность; потеря смысла жизни, ощущения ненужности, опустошенности, неуверенности в себе, снижение самооценки; кризис среднего возраста; кризис самореализации; помощь в решении трудных жизненных обстоятельств; проблемы созависимости.

Личное кредо: человек — это духовно свободная личность, которая может изменить свою жизнь и своё отношение к жизни, к себе и другим людям в любой момент. Человек может наладить гармоничные отношения с собой и своими близкими, научиться жить искреннее и радостнее.



На самом деле, мы мало что знаем о своих собственных желаниях и потребностях. А уж тем более — о желаниях и потребностях окружающих людей.

### О ловушке бескорыстия

*«Люди не меньше привязываются к тем, кому сделали добро сами, чем к тем, кто сделал добро им» (Н. Макиавелли).*

Надо обязательно делать добро, надо помогать друг другу совершенно бескорыстно. Главное — вовремя осознать, что некоторых людей бескорыстное добро делает хуже. Делаешь добро людям, а они тебе «сядут на шею» или злом отплатят. Или помогаешь, а они привыкают и обесценивают твои поступки. Чем больше человеку хорошего делаешь просто так, тем больше он склонен на тебе «ездить».

### Притча «Урок бабочки»

Однажды в коконе появилась маленькая щель. Случайно проходивший мимо человек долгие часы стоял и наблюдал, как через эту маленькую щель пытается выйти бабочка.

Прошло много времени, бабочка как будто оставила свои усилия, а щель оставалась все такой же маленькой. Казалось, бабочка сделала все, что могла, и что ни на что другое у нее больше не было сил.

Тогда человек решил помочь бабочке: он взял перочинный ножик и разрезал кокон. Бабочка тотчас вышла. Но ее тельце было слабым и немощным, ее крылья были неразвитыми и едва двигались. Человек продолжал наблюдать, думая, что вот-вот крылья бабочки расправятся и окрепнут, и она сможет летать. Ничего не случилось. Остаток жизни бабочка волочила по земле свое слабое тельце, свои нерасправленные крылья. Она так и не смогла летать.

Все потому, что человек, желая ей помочь, не знал и не учел одну важную «мелочь»: усилие, без которого нельзя выйти через узкую щель кокона, необходимо бабочке, чтобы жидкость из тела перешла в крылья, и чтобы бабочка смогла летать. Жизнь заставляла бабочку с трудом покинуть эту оболочку, чтобы она могла расти и развиваться.

Часто именно усилие необходимо нам в жизни. Если бы нам позволено было жить, не встречаясь с трудностями, мы были бы обделены. Мы не смогли бы быть такими сильными, как сейчас. Мы никогда не смогли бы летать (в прямом и переносном смысле).

- Человек просил сил, а Бог дал ему трудности, чтобы человек стал сильным.
- Человек просил мудрости, а Бог дал ему проблемы для разрешения их.
- Человек просил богатство, а Бог дал ему мозг и силы, чтобы человек мог работать.
- Человек просил возможности летать, а Бог дал ему препятствия, чтобы их преодолевать.

- Человек просил любви, а Бог дал ему людей, которые нуждались в заботе, помощи и любви.
- Человек просил благ, а Бог дал ему возможности.

Человек не получил ничего из того, о чем просил, но он получил **всё**, что было ему нужно. Живите без страха, смело встречайте все препятствия и знайте, что вы можете их преодолеть!

На протяжении жизни я делала разные заметки, и мой многолетний жизненный и профессиональный опыт показывает, что на добре наживаются все, кому не лень. Вот пример: очень много попрошаек. Подходит девушка с грустной историей: типа, сумочку или кошелек украли, денег нет, живет далеко, последний поезд уходит через час, помогите доехать домой, дайте денег на проезд, чтоб не пришлось ночевать на улице. А ты её уже не первый раз рядом с этой станцией встречаешь, а то и не первый год.

### Милосердие начинается дома

У англичан есть такая поговорка: charity begins at home. По-русски: милосердие начинается дома. Иногда мы ищем добрых дел на стороне, проявляем сердечность и участливость к тем, кого видим в первый, а возможно, и в последний раз. И это неплохо. Но лакмусовой бумажкой, по которой можно тотчас определить качество свершаемого добра, служит наше отношение к домашним. Как трудно, оказывается, постоянно творить добро тем, кто живет с нами бок о бок! Важно жить дома так, чтобы ни у кого из домашних не возникало ни огорчения, ни обиды на нас. Вот это, на мой взгляд, добро!

### Добро — прежде всего, дела милосердия

*«Подлинная доброта вырастает из сердца человека. Все люди рождаются добрыми» (Конфуций).*

В Евангелии добро — это, прежде всего, дела милосердия. Различают дела милосердия телесной: накормить голодного, напоить жаждущего, принять странника, одеть нагого, посетить больного или заключенного (Матф. 25:35-36). А также милости духовной: обратить грешника от его ложного пути (спасти душу) (Иак. 5:20).

В трактате «Оправдание добра» русский христианский философ конца XIX века Владимир Соловьев определял добро как *«действительный нравственный порядок, выражающий, безусловно, должное и, безусловно, желательное отношение каждого ко всему и всего к каждому»* и отождествлял его с Царством Божиим.

В детстве нас призывают быть добрыми, а через сказки рекламируют благородные поступки зверей, которые разрывают злодеев, спасая безвольных таракашек. *«Ты пойдика, косолапый, крокодила исцарапай, разорви его на части...»* Добро — оно такое, как асфальтоукладочный каток. Проедет — мало не покажется.

### О добре непрошеном

Дети рождаются добрыми, вырастают и начинают «причинять добро» по своему усмотрению. Кто медузу на берег из моря вытащит, чтобы она в воде не промокла, кто червяка на несколько частей порежет, чтобы части дружили между собой.

«Доброта с воображением» раздвигает границы человечности (точнее, выходит за них). Когда детство заканчивается и наступает взрослая жизнь, такое «добро» становится по-настоящему опасным для окружающих. Ведь у этих «окружающих» никто не собирается спрашивать, как бы они хотели «огрести» добро. Кого ни спросишь, все стремятся поступать «как лучше».

Если жена орёт на мужа или он на неё, то это просто забота такая, чтобы человек понял, как ошибался, и встал на путь исправления. Помочь встать на путь исправления — доброе дело? Или нет? Может, надо сначала поинтересоваться у другого, так ли ему нужен «путь исправления»? Кстати, исправляют кривое, неправильное, плохое. А каждый первый — плохим себя не считает. Так, «мелкие недостатки» имеются, но такие привычные и милые — пусть будут. Добро чаще пытаются «причинить» другим людям, чем себе. Недостатки других заметнее — понятно, что им и добро нужнее.

Приходит такая мама или бабушка — «заботушка» и рассказывает, как она заботится и опекает своих, уже взрослых, детей. Задаю вопрос: «Чем отличается забота от опеки?» «Да одно и то же», — говорит «заботушка». А вот и нет: опека — это всегда насилие, это «я знаю лучше, что тебе надо». А забота, когда я спрашиваю: «А это тебе надо?»

Например, я точно знаю, что моему мужу каждый день надо надевать чистую и отглаженную рубашку, а вечером, когда он придёт голодный с работы, — нужен вкусный ужин. Я обязательно спрошу у него, как прошёл день, потому что для него это важно — поделиться, услышать моё мнение. А вот советовать, как отремонтировать автомобиль, или напоминать, что ему пора навести порядок в гараже, — этого я делать не буду, потому что, он это знает лучше меня. Но все это я знаю не потому, что «сама себе придумала». Я выяснила это у мужа — постепенно, не в один день.

Опекают только тех, кто не может самостоятельно принять решение или что-то сделать физически. К этой категории относятся новорождённые младенцы, инвалиды и болеющие люди. Да и то в какой-то определённый период. Младенцы вырастают и чётко показывают, что им необходимо. Инвалиды приспосабливаются, болеющие — выздоравливают.

Одним словом, к неудовольствию самозванных благодетелей, жаждущих «причинять добро» другим, эти «другие» «почему-то» добру сопротивляются. Не понимают своего счастья. Так, некоторые мамы знают, что её мальчик должен бросить «каку» и отойти подальше. И неважно, что «мальчику» 30 лет, а «кака»

— его жена. Матери всегда виднее. Сопротивление бесполезно. Если нужно, добро в семью сына будет доставлено насильно.

*Анекдот: мама зовёт ребёнка домой. А он отвечает: «Мама, а я замёрз или проголодался?»*

### «Добро» из «сказок для взрослых»

Так, сериалы из телевизора входят в нашу жизнь. Они все основаны на страданиях героев в процессе борьбы со злом и «причинении добра» ни в чём не повинным людям. Сериалы — те же сказки, только для взрослых детей. Если их главные положительные персонажи задумают нести добро людям, то разум им не помешает. А так они больше чувствуют, чем думают. Поэтому их добро импульсивно. А кто будет против и не примет импульсивное добро, которое ему делают «от чистого сердца», тот, по закону сериалов, — бесчувственный негодяй.

Человеку, «причиняющему добро», лучше не противиться, иначе есть возможность получить от него злую ненависть (неблагодарный!!! я для него, а он...). Непринятие добра ведёт к получению зла. Такая диалектика.

### Случай из практики

На консультации девушка, 22 года. Она рассказала, как брат **вдруг** перестал общаться с ней и её подругами. Стал агрессивен, отдалился. Она уговорила брата привести её к врачу, но он не знает, что она у психолога. Уговаривает меня попросить его подняться, так как ей якобы нужна помощь. «А вы уверены, что ему это понравится?» — спрашиваю я. «Он очень нуждается в помощи, ведь вы же психолог, помогите!»

*Рассказ брата.* Ему 30 лет, а он не женат. «Непорядок», — решила сестра, обсудив проблему с подругами. Девушки пришли к выводу, что молодому человеку надо срочно помогать. Нет, он не просил, у него всё хорошо, но девушкам виднее: не может быть хорошо мужчине, не связавшему себя узами брака. Сначала поругались две подруги — они хотели предложить себя в качестве невест, но не договорились, какая более достойна для такого важного дела. Решили творить добро дальше уже без личной выгоды: нашли претенденток из своего ближайшего окружения. Начались неожиданные знакомства. Сначала парень одну чуть не убил. Возвратившись поздно домой после работы, он обнаружил, что в его постели кто-то спит. Подумал, вспомнил продолжение кинофильма «С лёгким паром» и вооружился шваброй. Ткнул в тело, барышня завопила, что она «на смерть не подписывалась», а только хотела замуж. Ключи от квартиры дала сестра, обещала романтический вечер и галантного брата, изнывающего от одиночества, а тут пришёл неадекватный псих. Для любого нормального мужчины, по словам девушки, голая женщина в постели — это ночная эротическая фантазия наяву. Короче, не хочешь жениться, зачем сразу шваброй бить? И девушка, собрав вещи, ушла.



Потом были случайное застревание в лифте с очередной претенденткой, следующая пыталась имитировать ДТП, артистично растянувшись на дороге, когда парень выезжал со двора, после чего сестра поняла: брат — конченный негодяй. Мало того что не ценит творимое ею добро, но и ещё стал ругаться на неё матом. Ну как с таким общаться? Правильно люди говорят: не делай добра — не получишь зла.

Так злостное уклонение от женитьбы поссорило родных людей. Слава Богу, есть психотерапия, и девушка поняла, что действовала как агрессор. Нам не всегда по силам изменить жизненную ситуацию, но всегда в нашей власти изменить своё отношение к ней. Желаящих изменить ближнего и окружающих столько же много, сколько **не** желающих изменить себя. Когда есть время судить человека, нет времени его *любить!*

### Прежде чем помогать, научитесь задавать вопросы

Если нам задают вопросы, мы начинаем думать, а если нам дают ответы — мы перестаём и думать, и делать. Часто помощь является нарушением цикла развития человека. Потому что проблема — это то, что формирует характер и даёт возможность быть сильным. Сила и воля нужны, когда мы сталкиваемся с проблемами, которые надо решать. И для людей проблема — это выход на другой уровень развития. Решая проблему, мы поднимаемся дальше и выше — ступенька за ступенькой. Неудача — это ступенька к успеху.

### Случай из практики

Мужчина, 50 лет, у которого был огромный долг перед банками, бизнес рухнул — «друг» подставил, жена ушла. Он спросил: «А если передо мной глухая стена? И я больше ничего не вижу, кроме как застрелиться!»

Я ему ответила: «Возможно, глухая стена — это просто очень высокая ступень! Можно поднять голову и увидеть путь — ступенька за ступенькой! Когда мы натываемся на препятствие, на закрытую дверь, другая дверь открывается нам. К сожалению, мы настолько долго смотрим на закрытую дверь, что не замечаем той, которая открывается для нас. Человек страдает не столько оттого, что происходит, сколько от того, как он оценивает то, что с ним происходит. Из любого лабиринта всегда есть выход. Даже, если Вас съели — у вас точно есть два выхода!!! Выход есть всегда, только не всегда он нас устраивает! Подумайте — кризис ли это или время перемен? А может, шанс изменить свою жизнь к лучшему? Вы не одиноки. Подумайте, к кому вы можете обратиться за помощью в критической ситуации. Ещё и друзьями неожиданно обзаведётесь. Вспомните, что в подобных ситуациях вы посоветовали бы другу, сыну, отцу?»

В итоге мужчина осознал: «Да, потерял прежний бизнес, столкнулся с предательством со стороны друга и жены. Но зато сбросил 30 лишних килограмм, есть

новая перспективная работа, любимая женщина и надёжные друзья!»

### Сначала сотвори добро для себя

*«Врач, исцели себя сам!» (Евангелие от Луки)*

Источник счастья и удовольствия должен родиться внутри человека. Тот, кто ищет счастья, пытаясь изменить что-либо или кого-либо, лишь зря потратит свою жизнь и приумножит проблемы, которых хотел избежать. А злиться — значит мстить себе за ошибки других. Важно быть внимательным к своим мыслям, ведь они — начало поступков. Душевно здоровый человек унижен и оскорблён быть не может! Давайте стремиться быть здоровыми!

### Притча о добре

Однажды черепаха решила отправиться в далёкий путь на озеро, в котором жили её дети. Шла она очень долго. Через три дня преодолела шестую часть пути и решила под камнем отдохнуть. В это время ученик прогуливался по дороге. Увидев под камнем черепаху, он понял, что она ползёт к старому пруду, до которого идти ему было пять минут. Ученик отнёс черепаху обратно к пруду и, довольный тем, что совершил доброе дело, вернулся в школу. Через неделю он снова прогуливался по дороге и увидел под камнем черепаху. «Бедная, ты опять тут оказалась! Пойдём, я отнесу тебя домой». Оставив черепаху у пруда, он вернулся в школу в прекрасном настроении. Вечером у него поднялась температура, и всю ночь ему было очень плохо. В это время старая черепаха горячо молилась: «Господи, хоть бы этот прохожий заболел и перестал гулять по дороге! Господи, помоги мне добраться до озера и увидеть своих деток!»

Утром к ученику зашёл Учитель.

— Как ты себя чувствуешь?

— Немного лучше. Никогда мне не было так плохо.

— Что же дурного ты совершил?

— Совершенно ничего!

— Может быть, у тебя были дурные мысли?

— Нет, я следил за мыслями и за поступками. Я никому не делал зла, наоборот, я только помогал.

— Кому же?

— Старой черепахе. Она постоянно попадалась мне на пути во время прогулок. Солнце палило нещадно, и черепаха пряталась под камнем. Дважды я отнес её домой к пруду.

— Как ты узнал, что ей было нужно? Ты с ней разговаривал?

— Я не говорил с ней. И так было понятно, что она шла к воде.

— Да, — улыбнулся Учитель, — долго же пришлось молиться старой черепахе, чтобы больше не встречаться с тобой на той дороге!



### От «комплекса спасателя» к «комплексу Бога» и далее...

*«Хотели как лучше, а получилось  
как всегда» (В. Черномырдин).*

Комплекс спасателя — великая движущая сила для психологов и представителей других профессий «человек — человек». Но что делать, когда психолог пытается работать не по запросу: он же искренне хочет помочь, а вам это не нужно?

Чаще это встречается у молодых выпускников психологических факультетов. Срабатывает стереотип: психолог — для того чтобы помогать, нести добро, важно быть полезным людям. Отношение к психологии и психологам неоднозначное, нас по-прежнему путают то с психиатрами, то с экстрасенсами.

**Первая стадия**, которую проходят начинающие психологи, — это стадия **«комплекса спасателя»**. Я испытала на собственном опыте, когда начинала свою практику. Хотелось накормить всех голодных, усыновить всех брошенных, перевести всех старушек через дорогу и т. д. Естественно, ничем хорошим это не кончилось. Некоторые просто «сели на шею», требуя всё больше и больше. Ещё учась в институте, я начала работать в детском доме. Очень важно уметь не привязываться сильно к детдомовским деткам. Не скрою, когда к тебе на руки забирается трёхлетний карапуз, смотрит в глаза и спрашивает: «Ты моя мама?»... тяжело взять себя в руки и ответить: «Нет, я тётя, я пришла в гости. Смотри, какую машинку или куколку красивую я тебе принесла!» Я не сразу, но поняла, что если не научусь держать дистанцию, то надолго меня не хватит. И не хватило. Поняла, что я работаю не с детьми, а борюсь с системой, а это не моё. Ведь у нас в детских домах всё, по умолчанию, хорошо.

**Вторая стадия** — **«рассказать всему свету, что они живут неправильно»**. Проводила семинары на темы, как я предполагала, волнующие всех: семейные, супружеские и детско-родительские отношения. Люди охают и ахают: «Ах, где же вы были раньше, сколько можно было избежать ошибок!» Объясняю, что нам Бог даёт знания тогда, когда мы созрели и готовы их воспринять. Если яблоко большое, это еще не значит, что оно зрелое. Им можно отравиться, и появится отвращение или страх на всю жизнь. Так что сейчас не поздно, а в самый раз. Приходите, будем с этим работать. Из 80 человек пришли одиннадцать. Теория — это замечательно, но только практика даёт результаты. Раньше возмущалась, возвращалась в первую стадию.

А дальше была **третья стадия** — **«снять корону, и избавиться от «комплекса Бога»**. У меня нет такой возможности, физических и душевных сил — помочь **всем**. Я не несу ответственности за персональный выбор каждого человека. Часть ответственности за наши отношения на мне, а часть на клиенте.

### Не забудьте побережь «себя любимого».

У меня есть правила, которые я стараюсь соблюдать:

1. Быть здоровым человеком физически, психологически, духовно — это значит помнить, что у меня есть своя жизнь, своя семья. И это для меня главное.

2. Соблюдение границ — это охранять свои личностные границы и не нарушать границы другого человека.

3. Не «наносить пользу», не «причинять добро» — это значит не помогать тому, кто не просит о помощи. В Нагорной проповеди Иисус Христос сказал: *«Просите, и дано будет вам; ищите, и найдете; стучите, и отворят вам»* (Матф. 7:7).

Знала ли я об этих правилах? Да, конечно. Но пока на собственном опыте не прочувствуешь, так и будешь думать, что это у других не получается, а Я...самый-самый, мудрый-мудрый Терапевт Психологович на всём белом свете. Успокаивает то, что я смогла увидеть себя со стороны.

### Что делать, если «без меня — ну, никак»?

Но как быть, когда ты видишь, что человек нуждается в помощи, а ты именно тот, кто может эту помощь оказать? И здесь я для себя придумала **волшебный вопрос**, которым с большим удовольствием и радостью поделюсь:

— **Я могу вам помочь?**

И только когда человек говорит мне **«да»**, я задаю второй вопрос:

— **Как или чем вам помочь?**

А самое важное — услышать и соблюсти то, о чём просит ваш визави.

У меня был клиент, который «лучше знал», в чём нуждается его жена, и именно из-за этого у них были баталии. Он меня спросил:

— А если человек будет тонуть, мне тоже нужно его спросить, могу ли я ему помочь, и ждать положительный ответ?

Это вопрос человека, который любит всё доводить до абсурда. Конечно, нет. Здесь важно соизмерять свои силы, что лучше и быстрее получится — звать на помощь или самому броситься в воду. Всё дело в том, что добро с точки зрения дающего и принимающего — это разное. Помочь другому человеку можно только тогда, когда он тебя об этом попросил. Исключение составляет необходимость в экстренной помощи, когда нуждающийся в помощи особо и попросить об этом не может.

Ещё есть люди, которые стесняются, опасаются или боятся просить о помощи. Возможно, если человек один раз получил отказ или не тот результат, который ожидал, второй раз просить он не будет. Происходит фиксация негативного опыта, которая, чаще всего, родом из детства — от родителей.



Мудрость гласит: «Если бы не страх отказа, люди бы живьём заглатывали друг друга». Кстате, те люди, которые не могут обратиться за помощью из-за боязни услышать слово «нет», часто сами боятся отказывать другим. А в результате становятся безотказными. Таким людям легко «сесть на шею», они постоянно помогают другим, но только не себе. Но если всё-таки таким людям удаётся на просьбу ответить «нет» — они могут потом испытывать чувство вины и казнить себя за это. Данная позиция очень часто встречается, и она опасна.

Но если человек обижен на отказы, то он становится крайне жёстким, иногда даже жестоким, отказывая всегда и всем, просто из принципа.

Существует также вероятность, что человек «со своей колокольни» окажет помощь абсолютно не так, как хотелось бы нам. Именно нам предоставлен выбор, как просить помощи у подходящего помощника!

### Не бойтесь, что вашу помощь не примут

Иначе говоря, не воспринимайте отказ как личное поражение, оскорбление или обиду. Мир не рухнет, и жизнь не остановится. Просто нужно правильно предлагать помощь, обговаривая те или иные моменты, учитывая, что вы застали человека врасплох!

Также не следует надеяться на то, что ваш потенциальный клиент сам догадается, почему вы предлагаете помощь и какую именно. Даже если это родной и близкий человек, который знает вас уже много лет. Позиция, что все делать нужно самостоятельно (а значит, не просить о помощи), характерна людям, которые привыкли контролировать и чужие жизни, и свою.

Хотя не обращаются за помощью не только из страха получить отказ. Еще есть принципы, через которые некоторые люди не хотят переступить. Кстате, у Булгакова на этот счет лучше сформулировано: «Никогда не проси у сильных мира сего. Сами предложат и сами дадут». Но так можно прождать всю жизнь и не дожидаться (тем более, что Воланд, произнесший эти слова, несмотря на все свою показную мудрость и внешний драматический шарм, это все-таки Сатана — «отец лжи»). Поэтому повторю мудрые слова Иисуса Христа: *«Просите, и дано будет вам»*.

### Что делать, когда спасать хочется, а некого?

*«Когда ты готов спасти мир — на него никто не покушается» (Нюша. Мультсериал «Смешарики»).*

Но как быть тому, кого распирает от желания помочь, а тех, кому он нужен, пока нет? Есть только те, кто присматриваются и не решаются обратиться.

Скажу о своём опыте. С мужем зашли в магазин бытовой техники, там был обменник, к которому мы направились. Но дорогу преградил красивый, высокий молодой человек. С обаятельной улыбкой он спросил: «Я могу вам помочь?» Мы объяснили цель наше-

го визита, но у парня была своя определённая программа, и он, проигнорировав наш ответ, начал «наносить нам пользу» и «причинять добро» по полной программе. Рассказал, какие у них в продаже замечательные холодильники, и как нам повезло, что мы обратились именно к нему. Мы решили ему подыграть — из любопытства, а что будет дальше? Сказали, что нам кажется, что пластмассовые полочки не надёжны и не смогут выдержать тяжёлую кастрюлю с супом. Он вынул из холодильника полочку и с силой бросил на каменный пол. Все в магазине вздрогнули и охнули от неожиданности. А усердный продавец не унимался, он начал прыгать по тонкой поверхности полки. Она, конечно же, выдержала. Он нас отпустил только тогда, когда мы клятвенно пообещали сходить за деньгами и купить чудо-холодильник. Иначе избавиться от его «домогательств» нам бы не удалось.

В другой раз я зашла в очень дорогой магазин одежды. Тут же ко мне сзади на расстоянии метра просто «приклеилась» молодая продавщица. Она ничего не предлагала, ни о чём не спрашивала, а на мой вопрос, почему она ходит за мной, сказала: «Слежу, чтобы ничего не пропало». Предполагаю, что владелец этого бутика не позаботился, чтобы его работники прошли тренинг продаж.

Когда человек делает нам больно, то, скорее всего, сам он глубоко несчастен. Счастливые люди не хамят в очередях, не ругаются в транспорте, не дерутся на дорогах, не сплетничают о коллегах, не «насилюют» добротой. Им это ни к чему. Счастливые люди живут в другой реальности. Потому что, чтобы жить и радоваться, нужны всего две вещи: во-первых, жить, а во-вторых, радоваться.

А вот в другом магазине, не менее дорогом, сразу подошла приветливая девушка-продавец, представилась, хотя на костюме был бейджик с её именем, показав, где она будет находиться, если нам понадобится помощь.

*Доброго человека* всегда можно почувствовать по внутреннему ощущению комфорта, приятности. По какому-то свечению души. Он — теплый, он улыбается, он искренне рад тебе. В его благости уютно и хочется укрыться. К таким людям неосознанно тянешься, как к ласковым родителям. Потому что каждому из нас — взрослому или ребенку — хочется понимания и принятия, а не насилия и осуждения.

### Главная цель делания добра — самому стать лучше

Люди, делая добро, в первую очередь стремятся изменить себя в лучшую сторону. Они воспитывают в себе такие качества, как бескорыстие, терпение, сострадание, самопожертвование, сопереживание, прощение. Это и становится основной стратегией и тактикой жизни человека. Делая добро, человек приносит другим огромную пользу, начинает видеть больше хорошего, его взгляды на жизнь становятся пози-

тивнее, настроение улучшается, да и в целом жить становится радостнее.

Очень важно быть честным, в первую очередь, перед собой и, конечно, перед людьми. Жить в парадигме «выигрыш — выигрыш», то есть «выгодно мне — выгодно тебе. Хорошо мне, хорошо тебе». А не манипулировать отношениями, не играть людьми, не получать свою выгоду за счёт чей-то беды. Не использовать человека, заставляя его проигрывать. Не «причинять добро» и не «наносить пользу», холя и лелея своё тщеславие.

#### **А если помощь навязывают вам...**

И остался ещё один вопрос: а как быть тем, кого преследуют с предложениями помочь и обещаниями повысить качество жизни, а человек к помощи ещё не готов? Научиться говорить **нет!** Но при этом важно иметь чувство меры и чувство такта. Нельзя обижать человека ни при каких обстоятельствах. Надо научиться деликатно защищать себя и свои границы.

Делая же добрые дела, нельзя рассчитывать на благодарность или на ответное доброе дело. Это будет уже не бескорыстное доброе дело, а дача в долг либо бартер.

#### **Такая непростая благотворительность**

Является ли добрым делом благотворительность? Сделаешь ли ты доброе дело, купив пьянице бутылку? Подавать ли нищим, наводнившим города, если точно знаешь, что они зарабатывают больше тебя? Сделал ли ты доброе дело, отдав ненужную тебе старую одежду? Это вовсе не простые вопросы. Попробуем разобраться.

Сам Спаситель говорил, что добрые дела — это те сокровища, которые мы сможем взять с собой в вечность. И они нам очень пригодятся на Страшном Суде, где будет происходить окончательное решение нашей вечной судьбы. Но Христос прямо предупреждает: *«Смотрите, не творите милостыни вашей пред людьми с тем, чтобы они видели вас: иначе не будет вам награды от Отца вашего Небесного. Итак, когда творишь милостыню, не труби пред собою, как делают лицемеры, чтобы прославляли их люди. Истинно говорю вам: они уже получают награду свою. У тебя же, когда творишь милостыню, пусть левая рука твоя не знает, что делает правая. Чтобы милостыня твоя была в тайне; и Отец твой, видящий тайное, воздаст тебе явно»* (Матф. 6:1–4).

Этого вполне достаточно, чтобы понять суть вопроса — какой результат ты хочешь получить, делая доброе дело. Как же делать добрые дела, которые пойдут на пользу твоей душе?

Давайте посмотрим, как делали добрые дела великие святые, например любимый всем христианским миром Николай-угодник, известный также как Николай Чудотворец. Будучи простым священником в го-

роде Патры в Ликии (Малая Азия), будущий святой Николай узнал про замыслы одного из жителей этого же города. Имени этого жителя история не сохранила, но известно, что он был разорившийся богач, имевший трех красавиц дочерей. Чтобы поправить свои дела, сей муж вознамерился устроить у себя в доме бордель и торговать красотой своих дочерей. Николай ночью в полной тайне бросил в окно дома бывшего богача мешочек с золотом. Наутро, обнаружив богатство, недостойный устыдился своих намерений, возблагодарил Бога за спасение себя от страшного греха, а своих дочерей от позора, и выдал старшую дочку замуж. Николай же, убедившись, что деньги были употреблены правильно, повторил ночные походы еще дважды, чем и спас всех трех девушек и их морально неустойчивого отца.

Тогда что понимать под добром? Ведь добро — это не подачки какие-то: хочу — дал, не хочу — нет, хочу — приучил, не хочу — нет! Добро — это то, что без чего в данный момент тот, для кого оно делается, просто не может обойтись. «Границу» следует искать не в том, как «правильно» делать добро, а в разграничении самого понятия «добро». Ибо если то, что вы делаете, делает человека слабым и иждивенцем — вряд ли это можно назвать добром...

Благими намерениями выложена дорога в ад. «Почему, — спросите вы, — жизнь так несправедлива, а вы за добро получаете путевку в самое неприятное место в мире, то есть в ад?» Но я предполагаю, что тут происходит подмена понятий: мы отправляемся в ад не за добро, а за благие намерения, которые делают человеку не добро, а наоборот — зло.

#### **О вреде советов от «поп-психологии»**

*Добро, которое ты делаешь от сердца, ты делаешь всегда себе» (Л.Н. Толстой).*

Есть, например, в психологии такое рассуждение: если тебе плохо, помоги тому, кому хуже. Так, если ты считаешь себя стеснительным, помоги тому, кто, по твоему мнению, еще более стеснительный (ловушка здесь кроется в словах «по твоему мнению»). Я иногда становилась объектом такой навязчивой помощи, и это очень и очень неприятно. Да и вообще, разве это добро, когда мы делаем что-то не для другого человека, а для себя, но под маской помощи другому (хотя эта помощь ему не нужна)?

Делать добро нужно так, чтобы не превращать его во зло. И если нам на добро отвечают злом, а наши добрые намерения ведут нас прямо в «адское пламя», важно не обижаться, а задуматься, добро ли это было?

#### **Абсолютное добро для всех — явление редкое**

Проще говоря, не всякое добро — благо для всех. Добротой можно часто причинить вред, поэтому, когда хотите сделать добро, важно тщательно все обду-



мать. А отличить добро от зла очень просто — добро это свобода выбора, а зло — это рамки и тюрьма. **Свобода** — это когда вы не мешаете человеку жить, когда он свободен в своём выборе, даже если вы уверены, что это плохой выбор. **Тюрьма** — это когда человек живёт, как **вы** считаете правильным, как **вам** надо, а не ему. «Чтобы делать добро, надо, прежде всего, им обладать» (Аристотель).

#### Случай из практики

Как-то моя клиентка сказала: «Мне некогда заботиться о себе, да, в общем, и лень. У меня постоянная занятость добрыми делами. Духовник благословил меня убираться в храме. Потом я еду к дочери — там тоже надо прибраться. Она и зять работают, им некогда. Потом опять в храм, после вечерней службы надо навести порядок. Правда, дочка меня ругает за это, говорит, что я ещё молодая (48 лет) и должна заниматься своим домом, мужем. Да и муж недоволен, что только к ночи приползаю — усталая, измотанная, уже не до мужа. А он стал к рюмочке прикладываться, вот новая беда. И за что мне это всё?» Причём все эти занятия, которые она перечислила, действительно могут считаться добродетелью, но вот «почему-то» при этом она измотана, и все недовольны.

На самом деле, это просто способ избежать встречи с самим собой: возможно, действительно лень или нежелание, а возможно, и страх — увидеть себя не такой, какой кажешься себе.

#### Не бывает безвыходных ситуаций. Есть только ситуации, выход из которых не устраивает нас

*«Доброта даёт возможность повелевать людьми»  
(Конфуций).*

В Евангелии от Матфея сказано: *«Итак, во всем, как хотите, чтобы с вами поступали люди, так поступайте и вы с ними, ибо в этом закон и пророки»* (Матф. 7:12), *«Люби ближнего твоего, как самого себя»* (Матф. 19:18-20).

Как часто мы слышим и повторяем эту фразу про любовь к себе. А что же это? Как мы можем узнать эту любовь? Как она проявляется?

Вот несколько способов увидеть **любовь к самому себе**.

- Принимать свое отличие от других — без осуждения. Бог создал нас уникальными.
- Всегда давать себе право быть таким, какой я есть, даже если я не такой, как мне хотелось бы (вспыльчивый, нетерпеливый, капризный и т. д.).
- Помнить, что любая моя ошибка — это мой жизненный опыт (мои «грабли»).
- Из каждого опыта выносить урок, а не корить себя.
- Слушать свое сердце, а не придерживать понятия добра и зла, навязанных другими.
- Слушать то, что мне полезно и важно, — даже если окружающие советуют иное.

- Помнить, что никто не ответственен за мое счастье, только я отвечаю за все, что со мной происходит.

А вот несколько способов проявить **безусловную любовь к другим**.

- Всегда давать людям право быть такими, какие они есть, особенно если они не такие, как мне бы хотелось.
- Без критики принимать отличие других людей.
- Позволять им решать их проблемы самим, особенно если их решение я считаю неприемлемым.
- Помнить, что каждый должен получить разный опыт в соответствии с его жизненным планом.
- Позволить другим получать опыт и разбираться с последствиями.
- За другими можно наблюдать, не критикуя и не осуждая их.
- Помнить, что я никого не могу сделать счастливым без его воли, насильно, каждый сам в ответе за свое счастье.

**«Золотое правило нравственности»** — общее этическое правило, которое можно сформулировать как «относись к людям так, как хочешь, чтобы относились к тебе». Известна и отрицательная формулировка этого правила: «не делайте другим того, чего не хотите себе». (Кстати, последнюю легче применить в реальной жизни. Ведь то, что хорошо для нас, очень часто нехорошо для других (в силу возрастных, культурных отличий). А вот то, что для нас плохо (например, хамство со стороны окружающих), чаще всего, плохо для всех).

А преподобный Макарий Великий объяснял это так: *«Как пчела незаметно для людей строит соты в улье, так и благодать тайно создает свою любовь в сердце человека, изменяя горечь в сладость, а жестокое сердце — в доброе».*

Возможно, надо быть просто добрым, а не за счёт кого-то видеть себя таким. Просто делать **добро**. А кому надо, тот и воспользуется.

Вот почему в жизни каждого из нас так важна внутренняя работа над собой. По внешнему виду мы все добропорядочны и вряд ли похожи на откровенных преступников, но в своей подлинной сути человек таков, каким он является, прежде всего, в своем сердце и в своей душе. Плохих людей нет. Есть люди, на которых у вас не хватает душевной мощности. И, частенько, этими людьми являемся мы сами.

*«Делайте добро и не ждите взаимности.  
Пусть лучше она будет для вас сюрпризом,  
чем отсутствие её — стрессом» (Л. Сухоруков).*

#### Как выглядят настоящие добрые дела

Захотелось поделиться с вами хорошими историями, найденными в Интернете. Помимо рассказанных историй вы можете ознакомиться с видеоподборкой на ту же тему (см. CD-диск, файл «Видеоприложение к статье «Как правильно делать добро»). Ссылка на

ролик в Интернете: [https://www.youtube.com/watch?v=RSSwW\\_6fiFM](https://www.youtube.com/watch?v=RSSwW_6fiFM)

Иду утром домой. На подъезде объявление: «Дорогие соседи! Сегодня примерно в 9:20 у входной двери были утеряны 120 руб. Если кто нашел, занесите, пожалуйста, в кв. 76, Антонине Петровне. Пенсия 3640 руб.». Я откладываю 120 рублей, поднимаюсь, звоню. Открывает бабушка в фартуке. Только увидела меня, протягивающего деньги, сразу обнимается, причитать и в слезы счастья. И рассказала: «Пошла за мукой, вернувшись, вынимала ключи у подъезда — деньги-то, наверное, и проронила». **Но!** Деньги брать отказалась наотрез! Оказалось, за пару часов я уже шестой (!!!) «нашел» бабулины деньги! Люди, я вас люблю за то, что вы такие!!!

Работаю в кафе быстрого питания. Сегодня утром мужчина подошел к кассе и сказал: «За мной стоит девушка, я ее не знаю. Но я хотел бы заплатить за ее кофе. Передайте ей «Хорошего дня». Эта девушка сильно удивилась сперва... а затем сделала то же самое для следующего за ней в очереди человека. И так 5 раз подряд!

Я тяжело болела ангиной. Дома была одна, не могла даже встать с кровати и плакала от беспомощности. Моя собака сидела рядом с кроватью и смотрела на меня с беспокойством. Потом ушла и вернулась с огромной вонючей замусоленной костью: она, видимо, у нее была припрятана на «черный день». Положила кость на подушку и подталкивала носом к моему лицу: «Погрызи!»

Как-то увидел на улице бабушку, продавала всего один-единственный комнатный цветок, фиалку. Стало ее жалко, заплатил раз в 10 дороже, чем она просила. Она со слезами: «Побежала я в магазин, куплю деду колбасу». Принес цветок домой, на следующее утро он расцвел.

Давно не было такой грозы, как сегодня. На работе сказали, что кто-то отирается около моей машины. Я бросился на улицу. Все было по-прежнему, кроме люка в крыше: кто-то задвинул его поплотнее, чтобы машина не пострадала в непогоду.

В магазине ко мне подошла маленькая девочка и попросила: «Возьми меня на ручки». Я так и сделала, подумав, что она потерялась. Малышка просто обняла меня, а потом спрыгнула. Я уставилась на нее, а она объяснила: «Хотела, чтобы ты улыбнулась». Я так и прыснула со смеху.

Недавно возвращалась из института и возле станции метро «Автозаводская» увидела ветерана войны. Он сидел рядом с планшетом, на котором были медали и ордена... Его награды, которые он заслужил на войне. Он продавал их, чтобы купить себе хоть какой-то еды. Я подошла, вытащила все содержимое кошелька и отдала ему со словами: «Возьмите все мои деньги, но не продавайте свою честь и доблесть за гроши людям, которые этого недостойны...». Он расплакался, взял деньги, собрал ордена в ладони и

поцеловал их, а потом тихо сквозь слезы произнес: «Спасибо, дочка». В такие моменты мне кажется, что я смогу изменить мир. Они дают мне надежду. Давайте делать друг другу маленькие приятности. От этого не только наши души, но и весь мир станет светлее и добрее.

#### Притча о цветущем кактусе

Однажды в квартире у немолодой женщины расцвел кактус. До этого он 4 года торчал на подоконнике, похожий на хмурого и небритого дворника, и вдруг — такой сюрприз. Ее муж давно хотел его выкинуть, ссорясь из-за этого с женой.

— За мной бы так ухаживала, — ворча, говорил он.

— Странно, что он меня считает злобной бездушной стервой, — подумала женщина. — Это всё неправда, у бездушных и злых кактусы не цветут.

В приятных думах о цветущем кактусе она случайно наступила на ногу мрачному мужчине в метро. На его замечание, пребывая в приподнятом настроении, не заорала, как обычно, с оскорбленным видом: «Ах, если уж вы такой барин, то ездите на такси!» — а улыбнулась:

— Не сердитесь на меня, пожалуйста, мне не за что держаться, если хотите — наступите мне тоже на ногу и будем квиты.

Мрачный мужчина проглотил то, что собирался озвучить по ее поводу. Потом вышел на своей станции и, покупая газету, вместо того чтоб нахамить киоскерше, запутавшейся с подсчетом сдачи, обзавав ее тупой коровой, сказал ей:

— Ничего страшного, пересчитайте еще раз, я тоже с утра пораньше не силен в математике.

Продавщица, не ожидавшая такого ответа, расчувствовалась и отдала бесплатно два старых журнала и целую кипу старых газет пенсионеру — постоянному покупателю, который очень любил читать прессу, но приобретал каждый день только одну газету, подешевле. Конечно, нераспроданный товар полагалось списывать, но любые правила можно обойти.

Довольный старик пошел домой с охапкой газет и журналов. Встретив соседку с верхнего этажа, он не устроил ей ежедневный скандал на тему: «ваш ребенок как слон топает по квартире и мешает отдыхать, воспитывать надо лучше», а посмотрел и удивился:

— Как дочка-то ваша выросла. Никак не пойму, на кого похожа больше, на вас или на отца, но точно красавицей будет, у меня глаз наметанный.

Соседка отвела ребенка в сад, пришла на работу в регистратуру и не стала кричать на бестолковую бабушку, записавшуюся на прием к врачу на вчерашний день, а прошедшую сегодня, а произнесла:

— Да ладно, не расстраивайтесь, я тоже иногда забываю свои дела. Вы посидите минутку, а я уточню у врача, вдруг он сможет вас принять.

Бабка, попав на прием, не стала требовать выписать ей очень действенное, но недорогое лекарство,



которое может мгновенно помочь вылечить болезнь, угрожая в случае отказа написать жалобы во все инстанции вплоть до Страсбургского суда по правам человека, а вздохнула и сказала:

— Я же не совсем еще из ума выжила, понимаю, что старость не лечится, но вы меня, доктор, простите, что таскаюсь к вам постоянно, как на работу.

А доктор, направляясь вечером домой, вдруг вспомнил бабушку и пожалел ее.

Вспомнил, как утром поссорился с женой. Он вдруг подумал, что жизнь в его привычной суете, летит мимо, и, поддавшись внезапному порыву, остановился у ближайшего супермаркета, купил первый попавшийся букет цветов, торт с кремовыми розами и поехал домой. Подъехав к дому, поднялся на третий этаж и постучал в дверь.

— Я тут подумал, ну зачем мы все ссоримся, словно дети, играющие в песочнице. Я вот тебе торт купил, только я на него нечаянно положил свой портфель и он помялся.

— Но это не страшно, на вкусовые качества ведь не повлияет, — улыбнувшись, сказала женщина.

— Я еще купил тебе цветы, только они тоже немного помялись этим же портфелем. Но может быть отойдут?

— Обязательно отойдут, — ответила женщина, — мы их реанимируем. А у меня новость. *Ты только предствавь, я сегодня посмотрела на окошко, а там кактус расцвел. Видишь?*

***А как вы делаете добро?***





Приложение №1 к Договору подписки № \_\_\_\_\_

## Подписка на журнал «Вестник практической психологии образования» на 2015 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»						320-00	1280-00

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](http://www.rospsy.ru)) тел.: (495) 623-26-63

# 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: rospsey.ru@gmail.com