

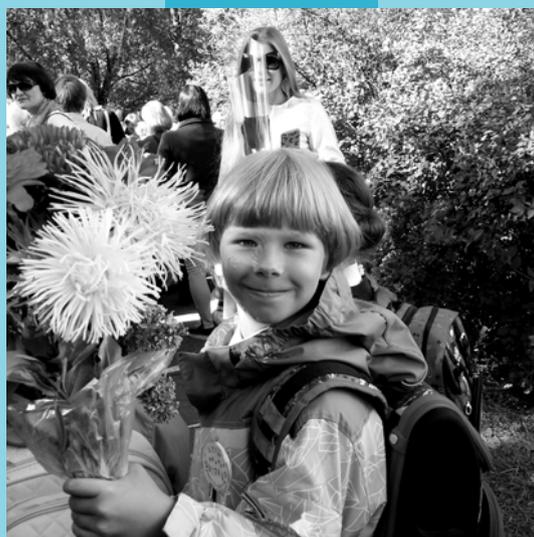
Вестник

практической психологии

образования

№ 3(48)

Июль — Сентябрь 2016



В номере:

И.В. Дубровина
«Л.С. Выготский и современная
детская практическая психология
(к 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского)»

Ю.М. Забродин
«Профессиональный стандарт в деятельности
практического психолога образования»

О.В. Силина
«Психологические границы дошкольников:
феноменология, онтогенез, динамика развития,
диагностика, практическая работа»

Е.И. Николаева
«Современное состояние семьи
как социального института.
Каких изменений стоит ждать в будущем»

Содержание

Методологический семинар

И.Б. Умняшова, Д.Е. Запорожская

Психологическое консультирование подростков в образовательной организации 3

Психологическая служба

И.Б. Умняшова, И.А. Егоров

Междисциплинарный консилиум образовательной организации
как вид психолого-педагогической экспертизы в системе образования 11

Проблемы профессиональной этики

А.О. Орлов

Опыт Американской психологической ассоциации в разработке этического кодекса 18

Подготовка кадров

Т.Е. Чернокова

Формирование способности к анализу и рефлексии профессиональной деятельности у студентов,
обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» 23

Преподавание психологии

А.И. Донцов, Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Е.О. Пятаков

Социально-психологические эффекты общения, их влияние на взаимодействие людей,
воздействие их на коммуникацию, интеракцию и социальную перцепцию 30

Прикладные исследования

О.В. Силина

Психологические границы дошкольников:
феноменология, онтогенез, динамика развития, диагностика, практическая работа (окончание) 41

В.Л. Кокоренко

Хорошее школьное образование: исследование представлений субъектов
образовательного процесса (родителей и педагогов) 49

Л.А. Яськова

Сравнительный анализ влияния программ В.И. Жохова и «Школа России»
на развитие учащихся 1-х классов 55

Психология воспитания

О.Ю. Конончук

Навстречу друг другу (выдержки из психолого-педагогической программы) 64

Особые дети

И.А. Аликин, Н.В. Лукьянченко

Методологические и технологические основы работы специалистов служб сопровождения
с родителями детей, имеющих особенности развития 75

И.В. Самойленко

Сотрудничество педагога-психолога с семьями, воспитывающими ребенка с ОВЗ,
в том числе с инвалидностью 80

О.В. Шишкина

Развитие творческого потенциала семьи, воспитывающей ребенка
с ограниченными возможностями здоровья 85

Родительская академия

М.В. Барышева

«Почините» моего ребенка! 95



Психология — учителю

Н.М. Валанова

Специфика работы педагога-психолога с учителями в контексте личностно-ориентированного обучения 103

Психологический клуб

Г.В. Резапкина, М.А. Мазниченко, О.Н. Михиенко, В.Н. Клепиков, Е.П. Паклина, И.В. Уткин, Е.И. Николаева, Е.О. Пятаков

«Момент истины» как педагогический прием. Возможности и риски 109

Опыт

В.В. Земскова

Шаг в тьюторство — еще один весомый аргумент в копилку практического психолога 122

Подписка 127

Информация для авторов 128

Содержание компакт-диска

Видео

М.А. Одинцова

Видеокурс лекций «Психологическая безопасность и жизнестойкость личности».

Лекция 1. Понятие ситуации в психологии. Ситуации повседневной жизни

Подготовка кадров

Т.Е. Чернокова

Формирование способности к анализу и рефлексии профессиональной деятельности у студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» (полная версия статьи)

Психология воспитания

О.Ю. Конончук

Психолого-педагогическая программа «Навстречу друг другу»

Психология — учителю

Н.М. Валанова

Специфика работы педагога-психолога с учителями в контексте личностно-ориентированного обучения

И.Б. Умняшова, Д.Е. Запорожская

Психологическое консультирование подростков в образовательной организации



В статье раскрываются особенности психологического консультирования подростков с учетом особенностей данного возрастного периода жизни ребенка и основных социальных рисков современности. Проведена систематизация научно обоснованных и этических принципов психологического консультирования подростков, принятых в профессиональном сообществе. Описаны основные темы психологического опыта консультирования подростков на основе анализа профессионального опыта авторов статьи в системе образования.

Ключевые слова: подросток, педагог-психолог (психолог образования), психологическое консультирование, принципы консультирования подростков.

Проблема психологического консультирования обучающихся основной ступени образования не является новой и широко представлена в научно-практической литературе по возрастной психологии и психологии консультативной деятельности. Но в современном быстро меняющемся обществе ученые всего мира отмечают, что множественные социально-экономические изменения и технологический прогресс оказывают важнейшее влияние на развитие и изменение психологии современных подростков [16]. С точки зрения авторов статьи, обсуждение темы психологического консультирования подростков все еще является актуальным и востребованным практическими психологами образования. Вашему вниманию предлагается обзор основных позиций, связанных с организацией и реализацией деятельности в данном направлении, основанный на научном и практическом опыте авторов публикации.

Психологические особенности современных подростков

В различных психологических исследованиях описаны разнообразные подходы к определению границ подросткового возраста. В нашем исследовании мы будем использовать классификацию, в которой подростковый возраст определен как 11–15 лет (Д.Б. Эльконин, Л.Ф. Обухова, К.Н. Поливанова).

Психологический и социокультурный анализ исследований современного детства, проведенный К.Н. Поливановой [9], показал, что сегодня актуальным является расширение рамок анализа детства, особенно важным становится учет при анализе социальных и культурных контекстов. В XX веке акцент в исследованиях по возрастной психологии делался на анализе основных источников и перспектив развития (взросления), в центре которых было

Умняшова Ирина Борисовна — кандидат психологических наук, Почетный работник высшего профессионального образования, доцент кафедры педагогической психологии ФГБОУ ВО МГППУ. Председатель Московского отделения общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России».

Научные интересы: психологическое сопровождение образовательного процесса, формирование и развитие психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса общего и высшего образования, психолого-педагогическая экспертиза в сфере образования.

Запорожская Дарья Евгеньевна — руководитель социально-психологической службы ГБОУ Школа №904, педагог-психолог, магистр психолого-педагогического образования. Член Московского отделения общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России». **Научные интересы:** детская и возрастная психология, психология зависимостей, психологическое сопровождение основных образовательных программ.



представление о ребенке как о будущем взрослом, то есть кому предстоит стать взрослым (child as becoming). Перспективы развития в большинстве исследований, в том числе отечественных, задавались, главным образом, через семейный и профессиональный статусы, которые в настоящее время представляются весьма неопределенными. К тому же взрывной характер роста технологий привел к тому, что освоение их нового содержания стало доступно детям непосредственно, без участия взрослого. В то же время, ряд исследователей по проблеме детства утверждают, что период взросления и перехода от детства к взрослости напрямую зависит от развития научно-технического прогресса общества: чем он более развит, тем длиннее период детства и несамостоятельности детей [2]. Профессор К.Н. Поливанова также отмечает, что граница между «взрослыми» и «не-взрослыми» в современных развивающихся странах теперь локализуется не на шкале возраста, а на шкале социально-экономических и образовательных возможностей индивида в связи с появлением идеи обучения на протяжении всей жизни (life-long education) и в различных социально-экономических контекстах представляется по-разному. Все это привело к тому, что в последние годы в научном мире все больше преобладает тенденция взгляда на ребенка как такового (child as being) [9].

Несмотря на новые тенденции в изучении проблем детства, исследования в области возрастной психологии, проведенные в XX веке, не теряют своей актуальности и позволяют понять природу большинства психологических процессов, протекающих в период подросткового возраста. В психоаналитической концепции фаза взросления рассматривается как период развития структуры личности и возобновления прежних конфликтов (З. Фрейд), как фаза кризиса идентичности или ролевой диффузии (Э. Эриксон). Э. Эриксон отмечает, что развитие личности подростка очень сильно зависит от социального окружения — «психосоциального моратория». В этот период происходит «нормативный кризис», обусловленный большим количеством задач (физическое развитие, выбор профессии, партнера, усвоение роли взрослого), крайне затрудняющих собственную идентификацию. В подростковом возрасте возрастает потребность в укреплении социальной роли и актуализируется весь внутренний опыт, приобретенный на всех предшествующих стадиях развития [17].

Л.С. Выготский описал несколько особенностей подросткового возраста, которые он назвал доминантами:

- «эгоцентрическая доминанта», заключающаяся в интересе подростка к собственной личности;
- «доминанта дали» — установка подростка на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние;
- «доминанта усилия» — тяга подростка к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда проявляются в упрямстве, хулиган-

стве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других негативных проявлениях;

- «доминанта романтики» — стремление подростка к неизвестному, рискованному, к приключениям, к героизму [7].

Основное новообразование подросткового возраста — появление рефлексии и самосознания (Л.С. Выготский). Подростки более активно начинают вести личный дневник, в котором описывают свою внутреннюю жизнь, переживания, представления, обиды, сомнения, волнения. Эта деятельность помогает подростку более глубоко познать свой внутренний мир и способствует развитию рефлексии и самопознания.

Подростковый период сопровождается переживанием ребенком пубертатного кризиса. В кризисный период для нормального развития подростка большее значение имеет изменение его поведения. Если подобное изменение не замечено, то это либо указывает на замедление темпа развития, либо кризисное поведение осуществляется ребенком где-то вне досягаемости наблюдателя [8]. Академик И.В. Дубровина отмечает, что «позитивный смысл подросткового кризиса состоит в том, что через него, через отстаивание своей взрослости, самостоятельности, происходящее в относительно безопасных условиях и не принимающее крайних форм, подросток удовлетворяет потребности в самопознании и самоутверждении. В результате у него не просто возникают чувство уверенности в себе и способность полагаться на себя, но формируются способы поведения, позволяющие ему и в дальнейшем справляться с жизненными трудностями» [11, с. 375].

С точки зрения К.Н. Поливановой, отношение к возрастным кризисам у всех участников образовательного процесса различное. Для педагогов симптомами кризиса является внезапное изменение реакций ребенка на привычные типы воздействия, изменение поведения ребенка, появление стремления нарушать установленные ранее правила. Для педагога важно в подобной ситуации как можно скорее и безболезненнее преодолеть эти симптомы. С нашей точки зрения, позиция родителей схожа с позицией педагогов. Для ребенка (особенно подростка) кризис — это такой момент в его жизни, когда внезапно ставится под сомнение все до того осмысленное существование и появляется повышенная потребность в рефлексии происходящего как во внутреннем мире, так и в окружающих явлениях. Ребенок не заинтересован в скорейшем прохождении кризисного этапа, он хочет его продления для более полного осмысления. Третьей позицией относительно критического возраста является позиция педагога-психолога (психолога образования), которая состоит в выяснении смысла кризиса в общей логике психического развития ребенка. Позиция психолога может быть определена как теоретическая, герменевтическая (позиция понимания), и практическая, направленная на разработку некоторых действий (не только самого психолога) по построению психологического пространства проживания кризиса его участниками [8].

В подростковом возрасте появляются трудности в отношениях со взрослыми, связанные, в первую очередь, с развитием у подростков негативизма и упрямства. В этот период повышается количество детско-родительских конфликтов и появляется напряжение в отношениях подростков с педагогами. Исследователи данного возрастного периода отмечают, что «на первый план выходит задача сепарации от родителей и преодоление страхов, связанных с повышением своей независимости и самостоятельности» [3, с. 32]. Подростки ищут себе малые группы, состоящие из людей, способных их понять и принять. Ведущей деятельностью в этом возрасте становится интимно-личностное общение со сверстниками (Д.Б. Эльконин).

К.Н. Поливанова, продолжая исследования Д.Б. Эльконина о ведущей деятельности в подростковом возрасте, отмечает, что в этот жизненный период ею становится деятельность проектирования — «связь замысла и реализации, в которой действующий, моделируя действительность в целостной, художественной форме, экспериментируя с ней, обнаруживает связь ситуации действия с собственными переживаниями и состояниями; центром этой связи является сфера человеческих отношений» [10, с. 16]. Проектная деятельность требует некоторого пространства действия в воссоздаваемой ситуации и общения по поводу этой ситуации. Содержанием пробы как воссоздания является воспроизведение и удержание некоторого состояния, а также обнаружение его полноты. Внутри такой деятельности в форме пробы, испытания и т. д. происходит обнаружение некоторых взрослых действий и «примеривание их на себе» путем воссоздания и моделирования. При этом крайне важно применение подростками различных форм интимно-личностного общения со сверстниками: проговаривание, со-чувствие, со-переживание, принятие — отвержение. Все эти формы могут быть поняты как одна из форм испытания состояния. Чтобы спровоцировать проявление состояния, можно реализовать замысел (обнаруживая его связь с реальностью) или обговорить его с другими людьми. Роль взрослого в подобной ситуации состоит в обеспечении «встречи» замысла и реализации, что является условием возникновения субъектности у подростков [10, с. 16].

Подростковый возраст отличается не только психологическими особенностями, но и физическим и физиологическим ростом (развитием). Это время бурного изменения организма. За счет этого очень часто возникает диспластичность, избыточный вес, нарушения физического развития. Все это оказывает очень сильное влияние на развитие самооценки и «Я-концепции». Подростки начинают уделять большое внимание сравнению своего внешнего вида и облика с внешностью сверстников и кумиров. Значительное отклонение в физическом развитии как в сторону слишком замедленного развития, так и в сторону акселерации является объективным фактором риска, потому что такие подростки более подвержены неблагоприятным влияниям, у них отмечается большая зависимость от мнения окружающих (конформизм),

чаще формируются негативные установки по отношению к собственной личности и повышается риск аутоагрессивного поведения.

К.Д. Хломов выделяет основные уязвимости и социальные риски подросткового возраста:

- затрудненное самоопределение, отягощенное неопределенностью окружающей среды;
- аутоагрессивное поведение в многочисленных вариациях: суицидальное поведение, травматическое поведение («зацепинг», рискованные «селфи»), рискованное сексуальное поведение;
- противоправное и виктимное поведение (правонарушения, совершаемые подростками и в отношении подростков);
- буллинг и кибербуллинг учащихся (травля, в т. ч. с помощью интернета и мобильного телефона);
- химическая зависимость, употребление психоактивных веществ.

Все это определяет необходимость усиления профилактической работы в образовательных организациях с участием педагога-психолога, родителей (законных представителей) обучающихся и социальных партнеров образовательных учреждений (комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, учреждения социальной защиты, правоохранительные органы, медицинские учреждения) [16]. Психологическое консультирование подростков является одной из важнейших форм сопровождения, реализуемых в профессиональной деятельности педагога-психолога (психолога образования).

Особенности психологического консультирования подростков

Психологическое консультирование — это непосредственная работа с людьми, направленная на решение различного рода психологических проблем, связанных с трудностями в межличностных отношениях, где основным средством воздействия является определенным образом организованная беседа (Алешина Ю.Е., 1993). Суть психологического консультирования состоит в том, что психолог, пользуясь специальными профессиональными научными знаниями, создает условия для другого человека, в которых тот переживает свои новые возможности в решении своих психологических задач (Абрамова Г.С., 1996). Целью психологического консультирования является оказание психологической помощи и поддержка клиента. По форме проведения консультации можно охарактеризовать как индивидуальные и консультации в малых группах (от 2 человек до классного коллектива).

В процессе психологического консультирования могут решаться следующие задачи:

- оказание экстренной профессиональной помощи и поддержки в решении заявленной клиентом (клиентами) проблемы;
- оценка уровня психологического здоровья клиента или малой группы и определение показаний к



другим способам психологической помощи (например, перенаправление к специалистам другого профиля);

- просвещение клиента(ов) о его психологических особенностях с целью более адекватного их использования и построения плана развития способностей личности;
- повышение психологической культуры обратившихся за профессиональной помощью к педагогу-психологу;
- повышение ресурсных способностей личности или малой группы к самостоятельному решению возникающих трудностей;
- облегчение эмоционального состояния клиента (клиентов).

Консультирование в малых группах считается специфическим и характерным для подросткового возраста, что помогает подросткам преодолеть чувства страха, неуверенности, возникающих при индивидуальном обращении. К тому же достаточно часто подростки обращаются по проблеме, которая формулируется ими как «сходная», «одна на группу», — это могут быть взаимоотношения с одноклассниками или педагогами, недовольство введением новшеств в образовательном учреждении и т. д. В процессе группового консультирования подростков могут дополнительно решаться следующие задачи:

- индивидуализация запросов на психологическую поддержку всех клиентов, обратившихся за консультацией;
- снижение уровня тревожности и беспокойства при обращении к педагогу-психологу;
- создание ситуации для обмена опытом выхода из сложной жизненной ситуации всех обратившихся за консультацией;
- создание условий для принятия конструктивных групповых решений по выходу из конфликтной ситуации;
- демонстрация метода переговоров и обсуждения в конфликтной ситуации, когда педагог-психолог выступает посредником в данных переговорах.

Второй вид группового консультирования, распространенный в системе образования, — консультирование подростка и его родителя(ей) (законных представителей). В этом случае консультирование будет иметь ряд специфических особенностей:

- помощь в решении внутрисемейных проблем;
- осознание особенностей моделей поведения и межличностных отношений внутри семейной системы всеми обратившимися за психологической консультацией членами семьи;
- восстановление или преобразование конструктивных взаимоотношений между всеми членами семьи, развитие умения понимать и уважать друг друга, проявлять свои мысли и чувства не в ущерб семейным отношениям и ценностям;
- повышение социально-психологической компетентности и грамотности клиентов (подростков и

их родителей), обучение их навыкам общения и разрешения конфликтных ситуаций.

Коллективное консультирование также имеет ряд своих специфических особенностей и позволяет эффективно решать следующие задачи:

- использование опыта всех участников коллектива в решении сложной конфликтной ситуации;
- развитие навыков работы в группе у всех участников консультирования;
- психологическое просвещение, основная цель которого — формирование нового, целостного, более позитивного взгляда на ситуацию;
- формирование новых, конструктивных групповых норм и правил.

Принципы психологического консультирования подростков

В процессе психологического консультирования подростков важно соблюдать принципы профессиональной этики, принятые в профессиональном сообществе психологов образования. Этические принципы призваны защищать законные права обращающихся за консультативной помощью подростков и способствуют сохранению доверия между психологом и клиентом [18].

Принципы, актуальные в процессе консультирования подростков:

- *принцип конфиденциальности*, заключающийся в запрете разглашения третьим лицам информации, полученной в процессе консультирования, за исключением информации, угрожающей жизни и здоровью клиента или окружающих, а также информации о готовящемся или совершенном преступлении;
- *принцип компетентности*, заключающийся в соблюдении специалистом границ профессиональной компетентности: если проблема клиента выходит за ее рамки, психолог должен предоставить информацию о возможности получения квалифицированной помощи по данному вопросу в других учреждениях;
- *принцип ответственности*, предполагающий персональную ответственность за выбор методов и техник консультирования, не приносящих вреда клиенту;
- *принцип этической и юридической правомочности*, руководство в профессиональной деятельности действующим законодательством и профессиональными требованиями к проведению психологической деятельности;
- *принцип квалифицированной пропаганды психологии*, сообщение клиенту только достоверной научной информации, способствующей повышению психологической грамотности и развитию психологической культуры;
- *принцип благополучия клиента*, ориентация на соблюдение прав и интересов ребенка, соблюдение принципа «не навреди», доброжелательное и

безоценочное отношение к клиенту, недопущение дискриминации (ограничения конституционных прав и свобод личности) по социальному статусу, возрасту, полу, национальности, вероисповеданию, интеллекту и любым другим отличиям как по отношению к клиенту, так и ко всем персонажам рассказов клиента;

- принцип профессиональной кооперации, запрет на обсуждение с клиентом и оценивание действий коллег (психологов, педагогов и других специалистов, про которых рассказывает подросток);
- принцип информирования клиента о целях и результатах обследования, применяемых в процессе консультативных встреч; информирование клиента о целях и содержании психологической работы, проводимой с ним, применяемых методах и способах получения информации, чтобы клиент мог принять решение об участии в этой работе [18].

Представляется важным в начале консультативной встречи сообщать подросткам о характере информации, полученной в процессе консультирования, которая может быть сообщена другим заинтересованным лицам и (или) учреждениям. Участие подростков в процессе психологического консультирования должно быть сознательным и добровольным. В случаях, если ребенок не достиг 16-летнего возраста, согласие на его участие в психологических процедурах должны дать родители или лица, их заменяющие. В практической работе у школьного психолога периодически возникают трудности, связанные с отсутствием согласия на психологическое сопровождение от родителей (законных представителей) подростка, но при этом есть запрос на психологическое консультирование от самого подростка. При этом педагогом-психологом должна вестись работа по разъяснению значения получения согласия от родителей на психологическое сопровождение ребенка (согласно статье 42 273-ФЗ «Закон об образовании в Российской Федерации»), и если ребенок экстренно нуждается в психологической поддержке, она должна быть ему оказана. Для получения согласия подростка и его родителей (законных представителей) на психологическую работу с подростком психолог должен использовать понятную терминологию и доступный для понимания клиента язык [18].

В процессе профессиональной деятельности (в том числе психологического консультирования) психолог высказывает собственные суждения и оценивает различные аспекты ситуации в форме, исключая ограничение свободы клиента в принятии им самостоятельного решения. В ходе работы по оказанию психологической помощи должен строго соблюдаться принцип добровольности со стороны клиента [18].

В консультировании подростков есть ряд особенностей, которые диктуются сложным кризисным возрастом, расширяющимся диапазоном проблем и новыми жизненными задачами, с которыми сталкивается молодой человек. Чаще всего именно в этот

возрастной период подросток может впервые самостоятельно обратиться за психологической помощью, не ставя в известность родителей. Известный отечественный психолог А.Г. Лидерс выделяет несколько принципов, которые необходимо учитывать при консультировании подростков:

- возрастной психолог в своей деятельности всегда должен ориентироваться на психологические нормативные задачи возраста.
- если на консультацию обратился родитель по проблемам подростка, психологу необходимо посмотреть на проблему глазами ребенка.
- при консультировании родителя и подростка совместно в силу вступают многие рекомендации, действенные для работы с супружескими парами в семейном консультировании — использовать совместную деятельность, показывать зеркально проблемы обеих сторон и т. д.
- в консультировании родителей подростка следует анализировать проблему через призму целого жизненного пути личности, поскольку многие проблемы имеют начало в предыдущих возрастах.
- в работе с подростками консультанту необходимо много внимания уделять зарождающейся сексуальности, ведь половая идентификация является одной из главных задач подросткового возраста [4].

Подростку часто сложно сформулировать запрос на психологическую работу, порою он ждет инициативы от взрослого. Поводом для индивидуального консультирования часто является обсуждение результатов диагностических исследований или вопросы, возникающие после проведения профилактических просветительских мероприятий. Одним из наиболее эффективных способов формирования мотивации к психологическому консультированию у подростков является проведение уроков психологии, которые помогают обучающимся раскрыть и понять свой внутренний мир, объяснить и принять свои эмоции, переживания, мысли и потребности, построить свою линию саморазвития и самосовершенствования [14]. Уроки психологии ни в коем случае не должны носить характер психотерапевтической группы, ведущий таких занятий не должен допускать публичного обсуждения личностных переживаний учеников, уроки психологии не должны превращаться в групповое психологическое консультирование. Но опыт авторов данной статьи, реализующих программы уроков психологии более 10 лет в образовательных учреждениях, показывает, что подростку порою легче обратиться именно к учителю психологии за профессиональной помощью, чем прийти на прием к незнакомому для него специалисту.

При консультировании подростков важно установление доверительных отношений, ребенок должен быть уверен, что может доверять взрослому. При этом важно показать подростку ценность его интересов и переживаний в данный момент времени. Основные сложности при консультировании этой группы клиентов — проведение и интерпретация результатов пси-



ходиагностики (повышенная вероятность недостоверности данных) и сложность рефлексии результатов консультирования самим подростком. Поэтому в консультировании подростков наиболее предпочтительна специально построенная беседа, направленная на профилактику и просвещение, нежели глубокая психотерапевтическая работа.

Еще одной важной особенностью консультирования подростков становится более продолжительный, чем со взрослыми клиентами, период налаживания контакта и формулирования запроса. Подростки намного чаще, чем взрослые люди, приходят на консультацию с запросом, который на самом деле не является истинным, начинают обсуждение с несущественных для них вопросов, а иногда и вовсе не могут сформулировать запрос к психологу. Задача психолога-консультанта в процессе беседы — расположить к себе подростка, помочь подростку сформулировать запрос и выстроить схему работы по данному запросу. Поэтому первичная консультация подростка может пройти в беседе о его интересах, увлечениях, эмоциональном настрое, распорядке дня или играх, в которые он любит играть с друзьями или на компьютере. В начале беседы не следует задавать прямых вопросов о душевном состоянии ребенка и давать множество диагностических заданий — все это чаще всего ведет к повышению тревожности или потере интереса к непосредственному общению со специалистами. В то же время, хочется отметить, что применение диагностических методик иногда, наоборот, способствует снятию ситуативной тревожности, повышению интереса к процессу психологического консультирования и позволяет несколько отсрочить обсуждение острых проблем и установить более доверительный контакт. Специалисту важно ориентироваться на актуальное эмоциональное состояние подростка во время консультативной встречи и выбирать методы, адекватные конкретной ситуации.

Еще одна особенность психологического консультирования подростков связана с сокрытием подростком на первичной встрече «истинного клиента». Нередко подростки приходят на консультацию и говорят о том, что у их друга (подруги) случилась какая-то история — конфликт с учителем, бьют родители, несчастная любовь или даже суицидальные мысли. Возрастной психолог-консультант в данном случае должен помнить о том, что, возможно, данный запрос относится к тому подростку, который пришел за психологической помощью, что это именно он и есть клиент психолога, но пока в силу различных причин не готов говорить от первого лица. Такой способ обращения за помощью защищает подростка от разных негативных чувств — стыда, смущения, тревоги, недоверия, страха. В процессе работы, когда между подростком и психологом возникают доверительные отношения, подросток сможет открыть больше информации по обсуждаемой теме.

Психологическое консультирование — это не только обсуждение эмоционального состояния обратившегося, но и помощь в анализе сложившейся у кли-

ента жизненной ситуации, в которой он в настоящее время испытывает дискомфорт и затруднение, актуализация процесса ценностного смыслообразования. Такие же задачи ставят перед системой образования авторы мыследеятельностной педагогики (Ю.В. Громыков, Л.Н. Алексеева и др.). В одном из исследований, посвященном изучению ситуации становления личностных смыслов у подростков, Л.Н. Алексеева указывает, что в ходе анализа ситуации большинством подростков фиксируется, что им необходимо выработать свои основания для преодоления:

- давления со стороны общества потребления (навязывающего как основную ценность обладание материальными благами);
- давления со стороны технологий (наличие готовых решений), со стороны интернета (включение частоты в бессмысленные временные затраты);
- идеологического давления и т. д.

При этом преодоление должно быть связано не только и не столько с отказом от современных технологий, сетевого общения, карьерного роста, а с выработкой личной позиции, которая могла бы подчинять более частные интересы и разрушать зависимость от внешних факторов. Задача мыследеятельностной педагогики в работе со смыслообразованием у подростков состоит в помощи им в выстраивании своей позиции в мыследеятельности. Чтобы это реализовать, необходимо выполнить следующие требования: работать с долгосрочными целями подростков, создать условия для их открытости к культурному содержанию и помочь в преодолении антропоцентризма [1, с. 51]. Реализация данных требований, по мнению Л.Н. Алексеевой, наиболее эффективна в ходе организационно-деятельностной игры с применением проектных технологий. Данная деятельность является педагогическим средством, позволяющим подростку начать отвечать на вызовы через овладение своим рассудком для осуществления действия, определение себя в отношении к культурному и социальному содержанию жизни. При этом данная технология должна не просто обеспечить возникновение у подростка суммы изолированных способностей и компетенций (свободу, автономию, ответственность, осведомленность, информированность и др.), но выстроить полноту связи мыслей, общения и действий, развертывание которой позволяет перейти к взрослости [1, с. 55–56]. Нам представляется, что использование данных принципов уместно и в психологическом консультировании подростков, так как помогает решать задачи данного возраста актуальными для него технологиями и средствами.

Одной из особенностей современных подростков является их активное использование сети Интернет. По данным анализа психологических исследований, проведенных А.В. Жилинской, Интернет можно рассматривать как ресурс для решения задач подросткового возраста [5].

В России существует практика установления психологом контакта с подростками на сайтах компью-

терных игр и социальных сетей, приглашения их к участию в проектах, которые призваны обеспечить подростку получение нового деятельностного и социального опыта [5, 6].

Педагог-психолог также может использовать Интернет как ресурс для психологического консультирования подростков, имеющих трудности в непосредственном межличностном общении или зависимое поведение от Интернета. Цель деятельности психолога — поддержка подростков в решении возрастных задач и включение их в социальную жизнь общества. Нам близка позиция А.В. Кондрашкина, отмечающего, что психологическое сопровождение в Интернете должно строиться вокруг ценностей живого общения, творческой самореализации и заботы о себе [6]. Вокруг этих ценностей специалисты могут организовывать разнообразные формы работы, направленные на разрешение задач подросткового возраста, например, совместные творческие и/или социальные проекты, направленные на помощь другим людям. При этом важно стимулировать подростков к участию в очных встречах и мероприятиях, которые позволяют интегрировать получаемые подростком онлайн навыки в его повседневный опыт. Роль психолога заключается в повышении уровня коммуникативных способностей подростков, помощи в рефлексии последствий тех или иных действий и поступков, поддержке в освоении навыков заботы о себе и своей безопасности в общении, создании условий для развития адекватной самооценки и самовыражения подростков [6].

Основные темы психологического консультирования подростков

В практике школьного психолога консультирование подростков наиболее распространено по сравнению с консультированием всех остальных участников образовательного процесса. Основные причины обращения следующие:

- взаимоотношения со сверстниками (своего и противоположного пола), взрослыми (родителями, педагогами);
- профессиональное и личностное самоопределение, проблемы самопознания, саморазвития и самоактуализации;
- глубокие эмоциональные переживания (горе, печаль, стресс, депрессия, потеря смысла жизни, суицидальные наклонности);
- проблема саморегуляции собственного поведения, невозможность контролировать свои переживания и поступки;
- отделение от родителей и обретение подлинной психологической независимости;
- преодоление кризиса идентичности;
- осознания своего предназначения, экзистенциальный анализ своей судьбы;
- отклоняющееся (девиантное) поведение, проблемы зависимости (алкоголизм, наркомания, игровая зависимость).

Из опыта авторов статьи, проблемы во взаимоотношениях с окружающими являются одной из самых частых и распространенных причин обращения подростков к педагогу-психологу. Отношения с друзьями являются важной частью жизни подростка. Обычно подростки волнуют резкие изменения в отношениях с друзьями, когда вдруг лучший друг или подруга начинают больше времени проводить с другими людьми. Часто это воспринимается как предательство, глубоко ранит подростков и может вызывать яркие эмоциональные реакции. В этих случаях работа психолога сосредотачивается на эмоциональной поддержке ребенка, совместном рассмотрении причин сложившейся ситуации и поиске ресурсов для снятия эмоционального напряжения.

Тема любви и влюбленности, отношений между мужчиной и женщиной — вторая по распространенности причин обращения за психологической консультацией. Половая идентификация — важная задача подросткового возраста. Подростки сталкиваются с изменениями своего тела, к которым часто оказываются не готовы. Несмотря на огромный поток информации об отношениях полов, сексуальности и сексуальных отношениях на телевидении и в сети Интернет, подростки не всегда понимают всего происходящего с ними. Для профилактики нарушений половой идентификации необходима комплексная работа педагогического коллектива и родителей по половому просвещению подростков, например, организация учителем биологии с педагогом-психологом бинарных уроков, направленных на информирование подростков об особенностях физиологического протекания взросления. Практика проведения подобных занятий авторами статьи позволяет утверждать, что данные уроки повышают мотивацию и готовность к обращению за психологической помощью на ранних стадиях развития проблем в этой области.

Третий по распространённости запрос в подростковом возрасте — это тема самоопределения (личностного, межличностного, профессионального) — определение жизненного предназначения, выбора профессии и профессиональных склонностей. Современная система сдачи экзаменов в форме единого государственного экзамена привела к ряду новых сложностей в выборе профессии у некоторых выпускников школ, не готовых психологически брать ответственность за собственный выбор. Возможность выбрать несколько вузов и разные специальности приводит к тому, что некоторые подростки выбирают профессию по уровню баллов за экзамены. Консультирование по вопросам профессионального самоопределения может помочь подросткам определиться в своих склонностях, интересах, умениях и на основе этого выбрать подходящую им профессию и способ овладения ею.

Авторы исследования, посвященного изучению перспектив современных подростков в контексте жизненной траектории (А.А. Бочавер, А.В. Жилинская, К.Д. Хломов), утверждают, что в условиях хронической неопределенности и трудностей прогнозирования



социальной динамики, которые наблюдаются в современном обществе, подростки более нуждаются в деятельности по обсуждению, освоению, пробам и экспериментированию в области проектирования своего жизненного пути. Задачей психолого-педагогического сопровождения, в том числе психологического консультирования, становится повышение осознанности подростков в областях своих сильных и слабых сторон, индивидуальных тактик в решении отдельных жизненных задач и выстраивании системы приоритетов, которые будут опосредованно влиять на достигаемые результаты, повышение уровня контактности и определенности [3, с. 35].

Психологическое консультирование подростков является одной из форм психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и должно осуществляться специалистами, имеющими специальную профессиональную подготовку в области психологического консультирования. В многопрофильной психологической службе эти функции может выполнять возрастной (линейный) психолог и/или психолог-консультант [12, 13].

Психологическое консультирование подростков находит свое отражение во всех направлениях (программах) психологического сопровождения основной образовательной программы [15]:

- *психологическое сопровождение учебной деятельности* (консультирование по вопросам индивидуализации, дифференциации и профилизации обучения; помощь в самопознании, развитии способностей, универсальных учебных действий и метапредметных образовательных результатов; помощь в преодолении трудностей обучения и тревожности в ситуации итоговой аттестации);
- *психологическое сопровождение программы воспитания и социализации* (консультирование по вопросам адаптации и социализации, профилактика социальных рисков и различных форм отклоняющегося поведения; сохранение и укрепление психологического здоровья подростков; развитие психологической культуры, ценностных ориентаций и личностных образовательных результатов);
- *психологическое сопровождение коррекционной работы* (консультирование детей с особыми возможностями здоровья).

ЛИТЕРАТУРА:

1. Алексеева Л.Н. Проблема самостоятельности и смыслообразования у подростков // Психологическая наука и образование. — 2013. — №1. — С. 50–56.
2. Бесчастная А.А. Проблема возрастной периодизации в социологии детства // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. — 2007. — Т. 8. — №41. — С. 151–157.
3. Бочавер А.А., Жилинская А.В., Хломов К.Д. Перспективы современных подростков в контексте жизненной траектории // Современная зарубежная психология. — 2016. — Т. 5. — №2. — С. 31–38.
4. Бурменская Г.В., Захарова Е.И., Карабанова О.А. и др. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учебное пособие для студ. высш. учебн. заведений. — М.: ИЦ «Академия», 2002.
5. Жилинская А.В. Интернет как ресурс для решения задач подросткового возраста: обзор психологических исследований // Психологическая наука и образование. — 2014. — Т. 6. — №1. — С. 11–18.
6. Кондрашкин А.В. Интернет в развитии современных подростков // Психологическая наука и образование. — 2013. — №2.
7. Обухова Л.Ф. Детская психология. Теории, факты, проблемы. — М.: Тривола, 1995.
8. Поливанова К.Н. Возрастные кризисы глазами психолога и педагога // Психологическая наука и образование. — 1997. — №2.
9. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. — 2016. — Т. 5. — №2. — С. 5–10.
10. Поливанова К.Н. К проблеме ведущей деятельности в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. — 1998. — № 3–4.
11. Практическая психология образования: Учеб. пособие / Под ред. И.В. Дубровиной. — СПб: Питер, 2007. — 592 с.
12. Умняшова И.Б. Роль многопрофильной психологической службы в профилактике ксенофобий, экстремизма и национализма в детской и подростковой среде // Профилактика ксенофобий, экстремизма и национализма в детской и подростковой среде: Сборник научных тезисов. — М.: МГППУ, 2009. — С. 38–44.
13. Умняшова И.Б. Создание многопрофильной психологической службы в школе // Справочник руководителя образовательного учреждения. — 2009. — №1. — С. 62–69.
14. Умняшова И.Б. Значение уроков психологии для развития самосознания подростков // Психология — учебный предмет общеобразовательной школы: Сборник статей / Под ред. И.В. Дубровиной, А.М. Константиновой. — М, 2007. — С. 52–55.
15. Умняшова И.Б. Психологическое сопровождение основной образовательной программы // Инновационный потенциал развития Службы практической психологии образования в системе образования: Сборник тезисов участников круглого стола 23 октября 2013 г. — М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. — С. 8–12.
16. Хломов К.Д. Социальные риски в контексте индивидуальных жизненных траекторий современных подростков // Социальная психология и общество. — 2016. — Т. 7. — №2. — С. 109–125.
17. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис. — М.: Прогресс, 1996.
18. Этический кодекс педагога-психолога Службы практической психологии образования (принят на Всероссийском съезде практических психологов образования 26–28 мая 2003 г.). — [Электронный ресурс] URL: <http://practic.childpsy.ru/document/detail.php?ID=22885> (дата обращения 10.08.2016).

И.Б. Умняшова, И.А. Егоров

Междисциплинарный консилиум образовательной организации как вид психолого-педагогической экспертизы в системе образования



В статье представлены подходы к организации междисциплинарного консилиума образовательной организации как вида психолого-педагогической экспертизы, направленного на разработку стратегии психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями. Проведен анализ нормативной правовой документации, регламентирующей деятельность специалистов в системе образования РФ, и психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме организации различных видов консилиумов в образовательной организации. Описаны требования к организации и виды междисциплинарных консилиумов в форме психолого-медико-педагогического или психолого-педагогического консилиума. Материалы проведенного анализа могут стать основой для разработки положения о деятельности междисциплинарного консилиума образовательной организации.

Ключевые слова: психолого-педагогическая экспертиза, междисциплинарный консилиум образовательной организации, психолого-педагогический консилиум (ППк), психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк), стратегия психолого-педагогического сопровождения, обучающиеся с особыми образовательными потребностями.

Психолого-педагогическая экспертиза является одной из форм сопровождения, способствующей реализации психолого-педагогических условий ФГОС общего образования. Перед образовательными организациями, реализующими программы основного и дополнительного общего образования, стоит задача экспертной оценки образовательных условий, безопасности образовательной среды, психологической атмосферы в образовательной организации, эффективности реализации образовательных программ и т. д. [31]. Междисциплинарный консилиум, проводимый с целью анализа социальной ситуации развития обучающихся и разработки перечня условий, необходимых для эффективной адаптации и социализации обучающихся, является одним из видов психолого-педагогической экспертизы в системе образования. В нормативно-правовой документации, регламентирующей деятельность специалистов в системе образования, и в психолого-педагогической литературе, посвященной вопросам организации междисциплинарного консилиума образовательной организации, введены два основных вида консилиума в системе образования: психолого-медико-педагогический консилиум (ПМПк) и психолого-педагогический консилиум (ППк).

Умняшова Ирина Борисовна — кандидат психологических наук, Почетный работник высшего профессионального образования, доцент кафедры педагогической психологии ФГБОУ ВО МГППУ. Председатель Московского отделения общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России».

Научные интересы: психологическое сопровождение образовательного процесса, формирование и развитие психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса общего и высшего образования, психолого-педагогическая экспертиза в сфере образования.

Егоров Игорь Александрович — руководитель центра правовых исследований и разработок ФГБОУ ВО МГППУ.

Научные интересы: правовая психология, история психологии, теория и методика воспитания, история и философия науки, теория государства.



О необходимости осуществлять взаимодействие со специалистами в рамках междисциплинарного консилиума указано в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [25] и «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [26]. Участие в работе междисциплинарного консилиума отражено в нагрузке педагога-психолога [14]. Необходимость развития компетенций в области участия в работе междисциплинарного консилиума обозначено в федеральном государственном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование [21].

История развития системы консилиумов в системе образования как формы индивидуальной педагогической поддержки ребенка берет начало еще со времен античности как тенденция к моделированию определённых образовательных условий для обучающихся, но получила наибольшую поддержку и развитие во времена Я. А. Коменского, когда педагогика была выделена в отдельную научную дисциплину [9].

Первые упоминания ППк как формы взаимодействия педагогов по вопросам обучения и развития ребенка можно встретить у В.А. Сухомлинского: «Как врач исследует множество факторов, от которых зависит здоровье человека, так и педагог должен исследовать духовный мир ребенка. Наше общение с ним тогда является воспитанием, когда в наших руках научные знания о его личности, когда мы основываемся не на случайных удачах, а на научном анализе. Семинар, посвященный ребенку, — совместная работа директора, завуча, учителей» [9, с. 31].

В истории становления концепции ППк важную роль сыграл Ю.К. Бабанский, который, разрабатывая проблему оптимизации учебного процесса, широко использовал систему «педагогических консилиумов» [9, с. 34]. На становление ППк в системе образования повлияли такие известные отечественные ученые в области практической психологии образования, как И.В. Дубровина, Е.Д. Божович, М.Р. Битянова.

Е.Д. Божович (1983) описывает опыт организации работы ППк в первые годы организации психологической службы образования, через 2 года после введения в школе должности педагога-психолога. Работа школьного ППк была предложена как форма взаимодействия специалистов, предполагающая анализ неблагополучия в образовательной организации, классном коллективе или поведении и обучении отдельного обучающегося и коллегиальный выбор педагогами и психологами способов коррекции этого неблагополучия. С точки зрения Е.Д. Божович, данная форма сотрудничества педагогов и психологов образования должна способствовать формированию компетентности психолога в реальных нуждах образовательной организации и уверенности педагогического коллектива в возможности решения определённого круга практических педагогических задач на основе психологического знания. Деятельность

первых школьных консилиумов была направлена на изучение особенностей поведения и учения каждого ребенка и классных коллективов в целом и осуществлялась в основном методом наблюдения, результаты которого педагоги фиксировали в специально разработанных для этих целей «схемах-характеристиках». Положительными сторонами такой деятельности стали упорядочивание сбора нужного эмпирического материала и свободный выбор целесообразной формы психолого-педагогического сопровождения. Е.Д. Божович выдвинула предположение, что организация работы консилиума влияет на уровень профессионализма участвующего в его работе педагога, в том числе через формирование у специалиста культуры наблюдения и развитие уровня наблюдательности, «педагогической зоркости» [3, с. 82–83].

И.В. Дубровина (1991) описывает психолого-педагогический консилиум как один из перспективных на тот период путей психопрофилактической работы в образовательной организации. Задача психолога в ППк — «помочь учителям с разных сторон подойти к оценке интеллектуального развития ученика, основных качеств его личности, показать сложность и неоднозначность проявлений его поведения, отношений, вскрыть проблемы самооценки, мотивации, особенности познавательных и иных интересов, эмоционального настроя, а главное — обеспечить подход к ребенку с оптимистической гипотезой относительно перспектив его дальнейшего развития и наметить реальную программу работы с ним» [6, с. 130–131].

Цели участия психолога в ППк:

1) показать педагогическому коллективу разные стороны психических и личностных характеристик ученика, обязательно подчеркнуть положительные, сильные стороны. Представить доказательные гипотезы, основанные на данных психодиагностики, наблюдений, бесед и т. п., о причинах происхождения и существования проблем школьника;

2) добиться понимания у каждого учителя причин поведения ученика. Данная работа предполагает работу с педагогическими установками и стереотипами, что требует от психолога компетентности и тактичности, а также соблюдения профессиональной этики, в частности, соблюдения принципа безоценочности в отношении к ученику и педагогам;

3) способствовать выработке коллективного понимания всеми учителями сути проблемы ученика, его личностной сущности. Только в этом случае можно рассчитывать на эффективное взаимодействие педагогических работников в интересах обучающегося [6, с. 131–132].

В 1995 году было опубликовано решение Коллегии Министерства образования и науки РФ «О состоянии и перспективах развития Службы практической психологии образования в Российской Федерации», где помимо проекта Положения о Службе практической психологии образования (утвержденного впоследствии в 1999 году приказом Министерства образования Российской Федерации от 22.10.1999 №636 «Об

утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации») была рекомендована инновационная на тот период модель комплексной Службы практической психологии образования, показавшая свою эффективность в Юго-Западном территориальном округе г. Москвы [29]. Предложенная структура Службы, помимо научно-методического обеспечения и комплексной психологической помощи детям и родителям, включала в себя региональный Комплекс социально-педагогической реабилитации, призванный обеспечить специализированную педагогическую, психологическую и медицинскую помощь детям и подросткам. Для разработки согласованной программы реабилитации детей в Комплексе на его базе должен был функционировать постоянно действующий психолого-педагогический консилиум. Деятельность консилиума ориентирована на решение следующих **задач**:

- 1) оценка психолого-педагогического статуса ребенка;
- 2) констатация вида и степени выраженности отклонения в развитии;
- 3) определение психолого-педагогических путей решения проблем обучения и личностного развития ребенка;
- 4) выработка согласованной программы помощи данному ребенку;
- 5) отслеживание эффективности реализуемой программы;
- 6) определение возможностей ребенка к тому или иному виду обучения и типа дошкольного или школьного учреждения, включая специальные, в которые ребенок должен быть направлен после прохождения обследования или реабилитационного курса в Комплексе;
- 7) решение вопроса о направлении ребенка в соответствующие его возможностям образовательные учреждения, в том числе на обучение в школе Комплекса [29, с. 22].

К сожалению, данная модель не получила широкого распространения в системе образования.

М.Р. Битянова продолжила в своих работах тему организации психолого-педагогического консилиума, отмечая, что консилиум позволяет объединить усилия педагогов, психологов и всех других субъектов образовательного процесса, заинтересованных в успешном обучении и полноценном развитии обучающихся, а также наметить целостную программу индивидуального сопровождения и адекватно распределить обязанности и ответственность за ее реализацию [2, с. 154].

М.Р. Битянова выделила следующие **типы (виды) консилиумов в школе**.

1. *Классический психолого-педагогический консилиум* в школе готовится заранее, имеет четкую структуру в проведении, проводится после возникновения определенной проблемы. Все участники консилиума должны иметь отношение к данной проблеме и

быть заинтересованы в ее решении и компетентны. Основная задача мероприятия — произвести обмен мнениями между участниками с целью нахождения путей решения этой проблемы. Предметом обсуждения могут быть как проблемы отдельных обучающихся (трудности в обучении, общении, психическом развитии, адаптации), так и проблемы классного коллектива, параллели, ступени образования.

2. *Консилиум в виде деловой игры* предполагает активное включение каждого участника в обсуждение и принятие решений, а как следствие — и готовность к принятию на себя ответственности за их реализацию. Такой консилиум занимает немного больше времени, чем классический, и предполагает отличную от классического консилиума структуру работы. Содержательной работе обязательно предшествует этап погружения, настройки на коллективную деятельность (разминка). Обсуждение ведется с применением таких форм, как мозговой штурм, работа творческих групп, групповая дискуссия.

3. *Системный консилиум* — это система (традиция) психолого-педагогического сотрудничества разных специалистов в решении возникающих в образовательной организации проблем. Принципиальное отличие от других типов консилиума состоит в том, что постановка целей и задач работы консилиума осуществляется заранее и всем составом участников.

4. *Консилиум по экстренным ситуациям, «форс-мажор»*. В основе таких консилиумов лежит некоторая критическая, кризисная ситуация в образовательной организации, неожиданные обстоятельства, которые могут иметь опасные последствия. Важная особенность таких консилиумов — им предшествует минимальная подготовка. Диагностика ситуации проводится на самом консилиуме, в результате чего формулируется суть возникшей проблемы. Далее следует обсуждение возможных действий и обязательное принятие решения [2].

В 2000 году в целях обеспечения комплексной специализированной помощи детям и подросткам с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации в условиях образовательного учреждения Министерством образования РФ опубликовано письмо «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения» [15], в котором были изложены методические рекомендации о порядке создания и организации работы консилиума и формы учета его деятельности.

Данный документ определил цель ПМПк образовательной организации как «обеспечение диагностико-коррекционного психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации исходя из реальных возможностей образовательного учреждения и в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, состоянием соматического и нервно-психического здоровья обучающихся, воспитанников» [15, п. 6].



Документ обозначил консилиум как объединение специалистов психолого-медико-педагогического профиля (шире, чем описанный в научно-методической литературе психолого-педагогический консилиум). Примерный (рекомендуемый) состав ПМПк:

- заместитель руководителя образовательного учреждения по учебно-воспитательной работе (председатель консилиума);
- учитель или воспитатель дошкольного образовательного учреждения, представляющий ребенка на ПМПк;
- учителя и воспитатели с большим опытом работы;
- учителя (воспитатели) специальных (коррекционных) классов/групп;
- педагог-психолог;
- учитель-дефектолог;
- учитель-логопед;
- врач-педиатр (невропатолог, психиатр);
- медицинская сестра [15, п. 5].

ПМПк может быть создан на базе образовательного учреждения любого типа и вида независимо от организационно-правовой формы приказом руководителя образовательного учреждения при наличии соответствующих специалистов [15, п. 2]. Специалисты ПМПк в своей деятельности руководствуются уставом образовательного учреждения, договором между образовательным учреждением и родителями (законными представителями) обучающегося, воспитанника, договором между ПМПк и Центральной/региональной/территориальной психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК) [15, п. 4]. ПМПк образовательной организации предоставляет заключение в ПМПК [23].

С момента публикации письма Минобрнауки РФ в 2000 году в психолого-педагогической литературе основной акцент деятельности ПМПк образовательной организации обращен в сторону оказания психолого-медико-педагогической помощи детям и подросткам с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе детям-инвалидам, а также обучающимся с особенностями развития [1, 4, 5, 7, 8, 10, 11, 12, 28, 30, 32].

Основные **направления** работы ПМПк образовательной организации:

- скрининг — диагностика всех поступивших в образовательное учреждение воспитанников и обучающихся всеми специалистами консилиума с целью выявления «группы риска»;
- выделение из потенциальной «группы риска» тех учащихся, у которых есть психофизиологические нарушения или трудности в усвоении образовательной программы, проведение индивидуальной диагностики и определение сущности проблем ребенка;
- реализация индивидуальных коррекционно-образовательных программ для каждого ученика с особенностями развития, выбор образовательного маршрута (при наличии заключений ПМПк, по же-

ланию родителей, обратившихся за помощью к специалистам консилиума);

- реализация индивидуальных программ сопровождения, преодоление трудностей обучения, определение направлений консультативной деятельности;
- отслеживание результативности психолого-медико-педагогического сопровождения [32, с. 9].

Виды консилиума:

- *плановый*, направленный на определение путей (стратегии) психолого-педагогического сопровождения ребенка, динамическую оценку состояния ребенка и необходимости коррекции (изменений) ранее намеченной программы;
- *внеплановый*, направленный на принятие экстренных мер по выявившимся обстоятельствам в случае их внезапного возникновения и/или в результате фиксации неэффективности стратегии психолого-педагогического сопровождения ребенка [15, 30].

Еще одна классификация **видов консилиума** была предложена Е.А. Екжановой:

- *диагностический*, направленный на изучение психофизиологических и медико-социальных особенностей развития ребенка;
- *аналитический*, на котором осуществляется анализ результативности коррекционной работы с ребенком и при необходимости корректировка образовательного маршрута и режима обучения;
- *проблемный*, направленный на выработку рекомендаций для педагогов и родителей по решению проблем в обучении и воспитании ребенка;
- *методический*, в результате которого должен быть разработан алгоритм взаимодействия и просвещения родителей;
- *итоговый*, на котором подводятся итоги обучения и психолого-педагогического сопровождения ребенка, а также определяются условия для дальнейшего развития ребенка [5, 7].

Уточнение функций ПМПк образовательных организаций нашло свое отражение и в нормативной правовой документации, принятой в системе образования после 2000 года. Так, например, в письме Минобрнауки РФ об организации в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) групп для слабослышащих детей (2001) указано, что, при наличии в ДОУ специалистов ПМПк, ими осуществляется:

- 1) всестороннее психолого-педагогическое обследование детей с целью определения уровня психофизического и социального развития ребенка, познавательной деятельности, изучения навыков игровой и изобразительной деятельности, а также состояния слуха и речи;
- 2) проведение фронтальных и индивидуальных коррекционных занятий с ребенком на основе полученных в ходе обследования данных;
- 3) длительное систематическое и планомерное изучение детей: контроль за психофизическим состоянием, уточнение диагноза, сравнение и оценивание

результатов коррекционно-педагогической работы на разных этапах обучения.

Рекомендованный состав ПМПк ДОУ: педагог-психолог, учитель-дефектолог (сурдопедагог), воспитатели и медицинские работники ДОУ [13].

Заключение ПМПк образовательной организации является основанием для создания индивидуального учебного плана для обучающихся с ОВЗ [22].

Деятельность ПМПк образовательной организации должна быть направлена на разработку рекомендаций по созданию условий, способствующих освоению детьми с ОВЗ дополнительной общеобразовательной программы, в том числе — обеспечение дифференцированных условий (оптимальный режим учебных нагрузок, вариативные формы получения образования и специализированной помощи), и индивидуализации обучения (разработка адаптированных дополнительных общеобразовательных программ для детей с ОВЗ или детей-инвалидов) [20].

ПМПк образовательной организации может способствовать организации обучения детей-инвалидов на дому с использованием дистанционных образовательных технологий [17, п. 2.6], рекомендовать повторное обучение [17, п. 3.6], продолжительность урока и варианты проведения учебных занятий для данной категории обучающихся [17, п. 3.7], использование часов компонента образовательного учреждения для индивидуально-коррекционных занятий с логопедом, дефектологом, психологом [17, п. 3.11].

Наличие и эффективность работы ПМПк образовательной организации являются дополнительными показателями, утвержденными Министерством образования и науки РФ, на основе которых оценивается динамика обеспечения образования детей с ОВЗ и детей-инвалидов [18].

Помимо регламентации деятельности ПМПк образовательной организации как объединения специалистов, разрабатывающих стратегию психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, в нормативной правовой документации отражена еще одна функция ПМПк — профилактика суицидальных тенденций среди детей и подростков.

Председатель ПМПк образовательной организации должен обеспечивать профессиональный контроль деятельности команды специалистов (классный руководитель обучающегося с суицидальными наклонностями и/или находящегося в трудной жизненной ситуации, педагог-психолог, социальный педагог), задачи которой — выявление потенциальных суицидентов, пострадавших, обеспечение их безопасности, предотвращение или прекращение панических реакций пострадавших, недопущение повторного суицида.

Суицидент находится на постоянном сопровождении ПМПк образовательной организации не менее полугодия, после чего консилиум принимает решение о дальнейшем сопровождении пострадавшего или снятии с учета. В особо трудных случаях ребенок дол-

жен находиться на сопровождении не менее двух лет или постоянно [19].

Проведенный анализ нормативной правовой документации, регламентирующей деятельность специалистов в системе образования РФ, и психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме организации различных видов консилиумов в образовательной организации, показал следующее: на сегодняшний день основные направления деятельности междисциплинарного консилиума (ПМПк, ППк) образовательной организации связаны преимущественно с организацией и реализацией стратегий психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. В то же время, необходимо отметить, что в образовательных учреждениях системы образования обучаются значительно больше детей и подростков, нуждающихся в определении индивидуальной системы психолого-педагогической поддержки, составляющие категорию обучающихся с *особыми образовательными потребностями*. Помимо детей с ОВЗ (в том числе детей-инвалидов), к этой категории относятся:

- высокомотивированные и одаренные обучающиеся;
- дети-мигранты, испытывающие сложности в адаптации и социализации в чужой для них культурной среде;
- дети и подростки, проживающие и воспитывающиеся в социально неблагополучных условиях и/или находящиеся в трудной жизненной ситуации;
- обучающиеся, демонстрирующие различные виды девиантного (отклоняющегося) поведения: признаки химической/нехимической зависимости, находящиеся в ситуации буллинга/моббинга (школьной травли/травли в сети Интернет), проявляющие признаки рискованного сексуального поведения и т. д.

Разработка рекомендаций, направленных на создание психолого-педагогических условий, способствующих адаптации, социализации, развитию когнитивной и личностной сферы таких обучающихся, может стать предметом деятельности школьного междисциплинарного консилиума (ПМПк, ППк).

Нам близок подход к расширению функций психолого-педагогического консилиума, разработанный Ф.И. Кевлей (2014), в котором консилиум выступает как системообразующий принцип, помогающий выстроить деятельность педагогического коллектива как систему и поэтапный процесс взаимодействия субъектов, ориентированных на опережающую педагогическую поддержку развития личности ребенка. Психолого-педагогический консилиум является *научной лабораторией*, обеспечивающей теоретическое обоснование назревших проблем, и *творческой мастерской*, анализирующей технологии опережающей поддержки личностного развития воспитанника [9, с. 38]. Мы разделяем позицию автора, предложившего следующие этапы междисциплинарного консилиума:

1) *предпрогностический* — предварительное изучение ситуации, первичная диагностика, уточнение запроса, разработка программы действий;



2) *диагностический* — углубленная диагностика, проводимая специалистами разного профиля;

3) *прогностический* — коллективное обсуждение экспертных оценок, поиск решения сложившейся ситуации, ради решения которой организован консилиум;

4) *ресурсный* — направлен на изучение и привлечение ресурсов, способных обеспечить коррекцию ситуации (возможности ребенка, его семьи, социального окружения и т. д.), оказание опережающей педагогической поддержки;

5) *рефлексивный* — разработка и реализация комплексной программы действий;

6) *результативный* — оценка результата и определение дальнейшей перспективы совместной деятельности всех участников образовательного процесса, способствующей развитию их психолого-педагогической культуры [9, с. 38–42].

Представляется важным отметить, что сегодня в каждой организации, осуществляющей образовательную деятельность, должен быть создан междисциплинарный консилиум (ПМПк/ППк), деятельность которого должна быть направлена на разработку стратегий психолого-педагогической поддержки обучающихся с особыми образовательными потребностями.

При создании Положения о деятельности междисциплинарного консилиума (ПМПк/ППк) специалистам образовательной организации необходимо руководствоваться актуальным в настоящее время письмом Министерства образования РФ от 27.03.2000 №27/901-6 [15]. В состав консилиума должны входить:

- специалисты службы психолого-педагогического сопровождения (педагог-психолог, социальный педагог, учитель-логопед, учитель-дефектолог и т. д.);
- педагоги, имеющие опыт организации эффективной (результативной) профессиональной деятельности с различными категориями обучающихся с особыми образовательными потребностями;
- представители управляющего совета/родительской общественности, имеющие образование в области педагогики/психологии; представители администрации образовательной организации (заместитель директора, выполняющий функции председателя консилиума).

В связи с тем, что междисциплинарный консилиум образовательной организации является видом психолого-педагогической экспертизы, одним из условий эффективной деятельности данного структурного подразделения является наличие у специалистов, входящих в его состав, определенных компетенций в области экспертной деятельности, к которым относятся аналитические, прогностические, исследовательские способности. Деятельность междисциплинарного консилиума образовательной организации должна строиться на принципах комплексной гуманитарной экспертизы и профессиональной этики педагогических работников [31].

Методическую, информационную и организационную помощь в создании междисциплинарного конси-

лиума (ПМПк, ППк) в образовательной организации возможно получить в региональных Центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи [16, п. 3.3.4]

В настоящее время Министерством образования и науки РФ (Департамент государственной политики в сфере защиты прав детей) в рамках плана реализации положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2015–2017 г.г. ведется разработка методических рекомендаций, описывающих инновационные модели деятельности специалистов ПМПк образовательных организаций. Срок реализации данного пункта плана — октябрь 2016 года [24, 27].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бейсова В.Е. Психолого-медико-педагогический консилиум и коррекционно-развивающая работа в школе. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. — 283 с.
2. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. — М.: Совершенство, 1997. — 298 с.
3. Божович Е.Д. Из опыта организации психолого-педагогического консилиума в школе // Вопросы психологии. — 1983. — №6. — С. 82–86.
4. Ванаква Г.В. Психолого-педагогический консилиум как метод управления формированием и развитием ребенка // Психологическое здоровье и образование личности: Сборник научных трудов / Науч. ред. Т.В. Левкова, отв. ред. Т.М. Маслова. — Биробиджан: ГОУВПО «ДВГСГА», 2010. — С. 9–22.
5. Вильшанская А.Д., Прилуцкая М.И., Протченко Е.М. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. — М.: Генезис, 2012. — 256 с.
6. Дубровина И.В. Психолого-педагогический консилиум // Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. — М., 1991. — С. 130–132.
7. Екжанова Е.А., Резникова Е.В. Основы интегрированного обучения: Пособие для вузов. — М.: Дрофа, 2008.
8. Иовчук Н.М., Северный А.А. Междисциплинарный консилиум в службе психического здоровья детей и подростков: Учебно-метод. пособие для студентов высших учебных заведений. — М.: Педагогическая литература, 2015. — 400 с.
9. Кевля Ф.И. Психолого-педагогический консилиум: история, теория, опыт. — М.: Современное образование, 2014. — 78 с.
10. Кожалиева Ч.Б., Шулекина Ю.А. Деятельность школьного консилиума в планировании образовательного маршрута ребенка с ОВЗ в системе инклюзивного образования // Психология образования: Научный альманах / Отв.ред. Р.Е. Барабанов. — М.: МФЮА, 2016. — С. 95–101.
11. Консилиум — решение школьных проблем: нормативно-правовые документы, психодиагностические материалы / Авт.-сост. О.Б. Григорьева и др. — Волгоград: Учитель, 2009. — 271 с.
12. Олтаржевская Л.Е. и др. Психолого-педагогический консилиум: от А до Я: Методическое пособие для педагогических работников общеобразовательных организаций. — М.: Парадигма, 2016. — 55 с.

13. Письмо Минобразования РФ от 02.08.2001 №809/23-16 «Об организации в дошкольных образовательных учреждениях групп для слабослышащих детей со сложными (комплексными) нарушениями в развитии» // Вестник образования. — 2001. — №21.
14. Письмо Минобразования РФ от 24.12.2001 №29/1886-6 «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения» // Вестник образования. — 2002. — №3.
15. Письмо Минобразования РФ от 27.03.2000 №27/901-6 «О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения». — [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=316942&div=LAW&dst=0%2C0&rnd=214990.9501346831280049> (дата обращения 26.08.2016).
16. Письмо Минобрнауки России от 10.02.2015 №ВК-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» (вместе с «Рекомендациями Министерства образования и науки РФ органам государственной власти субъектов Российской Федерации в сфере образования по совершенствованию деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи») // Администратор образования. — 2016. — №9, май.
17. Письмо Минобрнауки России от 10.12.2012 №07-832 «О направлении Методических рекомендаций по организации обучения на дому детей-инвалидов с использованием дистанционных образовательных технологий». — [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=153049&div=LAW&dst=0%2C0&rnd=214990.6834172986510572> (дата обращения 26.08.2012).
18. Письмо Минобрнауки России от 11.12.2015 №ВК-3041/07 «О показателях динамики обеспечения образованием детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов» // Вестник образования. — 2016. — №6.
19. Письмо Минобрнауки России от 18.01.2016 №07-149 «О направлении методических рекомендаций по профилактике суицида» // Вестник образования. — 2016. — №5.
20. Письмо Минобрнауки России от 29.03.2016 №ВК-641/09 «О направлении методических рекомендаций». — [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=653853&div=LAW&dst=0%2C0&rnd=214990.9420641575821038> (дата обращения 26.08.2016).
21. Приказ Минобрнауки России от 14.12.2015 №1457 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)». — Официальный интернет-портал правовой информации. 22.01.2016. — [Электронный ресурс] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201601220007> (дата обращения 26.08.2016).
22. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2014 №1598 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». — Официальный интернет-портал правовой информации. 06.02.2015. — [Электронный ресурс] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201502060025> (дата обращения 26.08.2016).
23. Приказ Минобрнауки России от 20.09.2013 №1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» // Российская газета. — №247. — 01.11.2013.
24. Приказ Минобрнауки России от 27.02.2015 №131 «Об организации в Министерстве образования и науки Российской Федерации и Федеральном агентстве по делам молодежи работы по выполнению плана мероприятий на 2015–2017 годы по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы». — [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=617960&div=LAW&dst=0%2C0&rnd=214990.8084595646224992> (дата обращения 26.08.2016).
25. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»» // Российская газета. — № 285. — 18.12.2013.
26. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 №514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)». — Официальный интернет-портал правовой информации. 20.08.2015. — [Электронный ресурс] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201508200035> (дата обращения 26.08.2016).
27. Распоряжение Правительства РФ от 05.02.2015 №167-р «Об утверждении плана мероприятий на 2015–2017 годы по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 года» // Собрание законодательства РФ. — 16.02.2015. — №7. — С. 1067.
28. Рекомендации по организации и содержанию деятельности школьного психолого-медико-педагогического консилиума: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений, специалистов школьных психолого-медико-педагогических консилиумов / Сост. Э.М. Александровская, И.В. Коновалова. — М.: МГППУ, 2006. — 60 с.
29. Решение Коллегии Минобразования РФ от 29.03.1995 №7/1 «О состоянии и перспективах развития службы практической психологии образования в Российской Федерации» // Вестник образования. — 1995. — №7.
30. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. — М.: АРКТИ, 2000. — 208 с.
31. Умняшова И.Б. Научные основания психолого-педагогической экспертизы в системе образования // Психология образования: Научный альманах / Отв. ред. Р.Е. Барабанов. — М.: МФЮА, 2016. — С. 123–132.
32. Шевчук Л.Е., Резникова Е.В. Психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательной школе: Методические рекомендации. — Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2010. — 150 с.

Проблемы профессиональной этики



А.О. Орлов

Опыт Американской психологической ассоциации в разработке этического кодекса

Орлов Александр Олегович — педагог-психолог муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения г. Калининграда «Детский сад №56».

Член Дивизиона 15 (Психология образования) Американской психологической ассоциации.

Победитель Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2015» (3-е место), победитель Всероссийского творческого конкурса молодых ученых — 2011 (1-е место).

Автор 51 публикации.

Статья посвящена проблеме модернизации этического кодекса психолога образования. В качестве одного из ресурсов предлагается анализ зарубежного опыта разработки этических кодексов. На примере истории создания и структуры «Этических принципов психологов и кодекса поведения» (*The Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*) Американской психологической ассоциации анализируются области этической проблематики, которые могут быть включены российскими психологами в собственную версию кодекса профессиональной этики.

Ключевые слова: этический кодекс психолога образования, этический кодекс АПА, профессиональная этика.

Вступительное слово И.Б. Умняшовой, председателя Московского отделения Федерации психологов образования России, ведущей рубрики

Уважаемые коллеги, мы продолжаем обсуждение вопросов профессиональной этики психологов образования. Для усовершенствования «Этического кодекса педагога-психолога Службы практической психологии образования России», принятого на Всероссийском съезде практических психологов образования в 2003 году, нам представляется важным обратить внимание на опыт профессиональных сообществ различных стран в разработке документов, посвященных вопросам профессиональной этики. Вашему вниманию предлагается анализ истории создания и развития документа «Этические принципы психологов и кодекс поведения» Американской психологической ассоциации. Если у вас имеется информация об аналогичной работе зарубежных коллег или региональных отделений Федерации психологов образования России — просим присылать ее на адрес московского отделения ФПОР tofpor@gmail.com в форме статьи или перечня источников по данной проблематике.

Психологическая деятельность предполагает наличие особого профессионального отношения, в основе которого лежат представления о социальной миссии психолога и ценностях, которые ее образуют. Эти ценности становятся фундаментом конкретных стандартов поведения психолога, а в совокупности они образуют свод этических норм.

Непрерывная работа по осмыслению этических представлений и выработке адекватных времени механизмов по этическому регулированию деятельности психологов образования со стороны про-

фессионального сообщества необходима для его выживания и продуктивного развития в социальной системе, для выполнения в ней своей особой функции [2].

С 2014 года в профессиональном сообществе отмечается активный этап работы по вопросам профессиональной этики психолога образования: на всероссийских конференциях и форумах проводятся тематические круглые столы, создана межрегиональная рабочая группа по профессиональной этике, организовано исследование, призванное дать некоторое представление о состоянии проблемы соблюдения этики российскими психологами, работающими в системе образования [1, 4]. В журнале «Вестник практической психологии образования» создана рубрика, посвященная информированию и привлечению членов сообщества к вопросам, связанным с этическими аспектами деятельности психологов.

Сама постановка этих вопросов и стремление к их решению отражает наличие продуктивной рефлексии в профессиональной среде и является положительным показателем развития психологической корпорации. Это деятельность, которую необходимо активно поддерживать, особенно учитывая сложность задач, которые предстоит решить. Одна из них — это модернизация этического кодекса Службы практической психологии образования, принятого в 2003 году¹, которая заключается в комплексном и достаточном описании системы норм осуществления психологической деятельности психолога образования.

Целью статьи является поддержка стремления профессионального сообщества психологов образования, частью которого является автор, к изучению и использованию лучших практик разработки этических документов для успешной модернизации существующего кодекса Службы практической психологии образования. Обращение к анализу зарубежного опыта может значительно облегчить и структурировать эту работу, позволит избежать некоторых ошибок. В качестве примера предлагается рассмотреть историю создания и структуру этического кодекса Американской психологической ассоциации (далее АПА)².

«Этические принципы психологов и кодекс поведения» (The Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct) существует с 1953 года [7]. До 1981 года документ назывался «Этические стандарты психологов», а до 1992 года — «Этические принципы психологов», после чего он приобрел современное название.

Для российских психологов образования, разрабатывающих новую версию собственно-

го документа, важно отметить процесс эволюции этического кодекса АПА, который происходит непрерывно. Сегодня действует его версия, принятая в 2002 году с поправками 2010 года. Предшествующие варианты вступали в силу в 1953, 1959, 1963, 1968, 1977, 1979, 1981, 1990 и 1992 годах, а деятельность по его совершенствованию осуществляется Комитетом по этике. Иными словами, начавшись однажды, работа над этическим кодексом не завершается никогда, только в этом случае он будет отражать изменяющиеся условия и новые возможности психологической практики.

Современный вариант кодекса АПА четко структурирован и состоит из введения, преамбулы, пяти общих принципов и конкретных этических норм (стандартов).

Введение и преамбула — это небольшие рамочные разделы, в них описывается место кодекса в деятельности психолога: цель, структура, границы применения и процедуры, действующие при нарушении этических норм (подробнее в табл. 1).

Общие принципы представляют собой те идеальные цели, к которым в своей деятельности должны стремиться психологи. Они носят декларативный характер, то есть не являются обязательными для исполнения правилами, а отражают высокие стандарты социальной ответственности профессии «психолог», ее миссию в обществе. Подчеркивается, что общие принципы не должны быть основанием для введения санкций, так как это искажает их смысл и цель.

В кодексе АПА в этот раздел включены следующие пять принципов.

1. Збота о благополучии — отражает правило «Не навреди» в психологической деятельности и обозначает стремление к защите прав и интересов тех, с кем работают психологи, к минимизации потенциальных ущерба и злоупотреблений.

2. Ответственность: профессиональная и научная перед отдельными лицами, группами и в целом обществом за соблюдение этики как лично психологом, так его коллегами. Выражается в поддержании высоких стандартов поведения, четком определении профессиональных ролей и обязанностей. Также содержится упоминание о том, что часть своего профессионального времени психолог стремится внести как благотворительный вклад в развитие общества.

3. Честность.

4. Справедливость, то есть право каждого на доступ к психологическим услугам равного качества. На справедливость могут влиять предубеждения, ограничения в компетенции и опыте психолога.

¹ Этический кодекс педагога-психолога Службы практической психологии образования (принят на Всероссийском съезде практических психологов образования 26–28 мая 2003 г.) — <http://practic.childpsy.ru/document/detail.php?ID=22885>

² Американская психологическая ассоциация (American Psychological Association) — основанное в 1892 году объединение профессиональных психологов из США, Канады и других стран мира. Имеет 54 секции по различным областям психологии. В организации состоит около 123 000 психологов. Первым президентом АПА был С. Холл, президентами организации становились У. Джемс, Д. Кеттелл, Д. Дьюи, Д. Уотсон, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, А. Анастаси, А. Бандура, Ф. Зимбардо и др. [8].



5. *Уважение прав и достоинства личности*, включая права на неприкосновенность частной жизни, конфиденциальность и право на самоопределение. Это также касается защиты прав и благополучия отдельных лиц и групп, уязвимых к принятию самостоятельных решений (например, детей), а также уважения культурных и индивидуальных различий, в том числе по возрасту, полу, гендерной идентичности, расовой, этнической, культурной принадлежности или происхождению, религии, сексуальной ориентации, инвалидности, языку и социально-экономическому статусу.

В наиболее объемном разделе «Этические стандарты» изложены 89 правил поведения психологов, обязательных для исполнения, они объединены в 10 областей психологической деятельности. Не имея возможности в рамках данной статьи подробно анализировать каждый стандарт кодекса, ограничимся представлением общей картины вопросов, которые в них рассматриваются (табл. 2). Это позволит российским психологам провести сравнение с этической проблематикой, которую они стремятся отразить в собственном кодексе.

Итак, одно из основных преимуществ этического кодекса АПА состоит в том, что он представляет собой комплексное практическое руководство, которое содержит ответы на большинство возникающих этических вопросов, и при этом оно удобно для применения в профессиональной, образовательной и научной деятельности психологов. Большинство стандартов снабжены перекрестными ссылками, что делает процесс поиска достоверного решения эффективнее. Этот документ также вдохновляет психологов стремиться к соблюдению высоких стандартов своей про-

фессии, быть частью сплоченной корпорации, разделяющей ценности и миссию психолога в обществе.

Можно рекомендовать российским психологам образования использовать эти преимущества при работе над обновленной версией собственного этического документа, обратив особое внимание на то, что эффективный кодекс должен представлять собой не только декларацию о намерениях, но и детальное описание норм поведения практического психолога во всем объеме его профессиональной деятельности. Только в этом случае он станет прочным основанием для этической компетентности членов сообщества и для работы этических комитетов.

В заключение следует отметить, что в статье рассматриваются непосредственно «Этические принципы психологов и кодекса поведения». Российским коллегам, занимающимся этической проблематикой, следует принимать во внимание значительное количество профессиональной литературы по этическим вопросам (руководств, статей и т. п.), регулярно издаваемых АПА [3, 6]. Это является частью непрерывной работы по разъяснению применения кодекса в практике различных областей психологии, а также обобщению новых тенденций в поле этической проблематики, которые войдут в последующие редакции кодекса.

ЛИТЕРАТУРА:

1. В России представлена дорожная карта внедрения профессионального стандарта педагог-психолог // Министерство образования и науки Российской Федерации. — [Электронный ресурс] <http://минобрнауки.рф/новости/6457> (дата обращения: 25.06.2016).

Вопросы, включенные в раздел	Краткое описание предложенных ответов
Цель кодекса	Благополучие и защита лиц и групп, с которыми работают психологи.
Охватываемые кодексом виды деятельности психологов	Практическая, научная, образовательная; консультирование, диагностика, государственная служба, психология образования, супервизорство и др.
Контекст	Личные встречи, почтовая, телефонная, интернет- и другие электронные виды связи.
Границы применения	Распространяется на членов АПА (в том числе студентов). Частная жизнь психологов не входит в компетенцию кодекса. Не является основанием для гражданско-правовой ответственности. Действует в дополнение к актуальному законодательству.
Рассмотрение жалоб на нарушение этики	Отсылка к документу о правилах и процедуре работы Комитета по этике, который рассматривает жалобы [5].
Санкции за нарушение норм кодекса	Включает прекращение членства, уведомление других органов и лиц о действиях психолога, приостановление или утрата лицензии и др. Санкции могут касаться не только членов АПА.

Табл. 1. Анализ разделов «Введение» и «Пreamбула» этического кодекса АПА



Проблемы профессиональной этики

Область (общий стандарт)	Проблема или правило (конкретный стандарт)
1. Решение этических проблем	1.01 Злоупотребление работой психологов 1.02 Конфликт между этикой и законодательством 1.03 Конфликт между этикой и требованиями организации 1.04 Неформальное урегулирование этических нарушений 1.05 Отчет о нарушении этики коллегой 1.06 Сотрудничество с Комитетом по этике 1.07 Недостоверный отчет о нарушении этики 1.08 Недобросовестная дискриминация из-за нарушений этики
2. Компетентность	2.01 Границы компетентности 2.02 Предоставление услуг в чрезвычайных ситуациях 2.03 Поддержание компетентности 2.04 Основания для научных и профессиональных суждений 2.05 Делегирование полномочий 2.06 Личные проблемы и конфликты
3. Межличностное взаимодействие	3.01 Дискриминация 3.02 Сексуальное преследование 3.03 Другие виды преследования 3.04 Непричинение вреда 3.05 Множественные отношения 3.06 Конфликт интересов 3.07 Запрос на услуги от третьих лиц 3.08 Эксплуатация 3.09 Сотрудничество с другими специалистами 3.10 Информированное согласие 3.11 Психологические услуги, оказываемые организациям 3.12 Прерывание оказания психологических услуг
4. Неприкосновенность частной жизни и конфиденциальность	4.01 Сохранение конфиденциальности 4.02 Ограничения конфиденциальности 4.03 Аудио- и видеозапись 4.04 Минимизация вторжения в частную жизнь 4.05 Раскрытие конфиденциальной информации 4.06 Консультации с другими специалистами 4.07 Использование конфиденциальной информации с дидактической или иной целью
5. Реклама и публичные заявления	5.01 Избегание ложных или вводящих в заблуждение заявлений 5.02 Заявления со стороны других лиц 5.03 Описание семинаров и образовательных программ 5.04 Заявления через медиаресурсы 5.05 Отзывы от клиентов 5.06 Навязывание услуг
6. Ведение документации и финансовой деятельности	6.01 Ведение профессиональной документации и отчетность 6.02 Ведение, распространение и уничтожение конфиденциальных данных 6.03 Удержание документации за неуплату 6.04 Вознаграждение и бухгалтерский учет 6.05 Бартер с клиентами 6.06 Точность финансовой документации 6.07 Отчисления другим специалистам
7. Образовательная и преподавательская деятельность	7.01 Разработка образовательных программ 7.02 Описание образовательных программ 7.03 Достоверность в преподавании 7.04 Раскрытие персональной информации обучающихся 7.05 Индивидуальная или групповая терапия как часть образовательной программы 7.06 Оценивание успехов обучающихся и супервизируемых 7.07 Сексуальные отношения со студентами и супервизируемыми



8. Исследования и публикации	8.01 Утверждение процедуры исследования 8.02 Информированное согласие на исследование 8.03 Информированное согласие на аудио- и видеозапись в научном исследовании 8.04 Участие в исследованиях клиентов, студентов и подчиненных 8.05 Отсутствие информированного согласия на исследование 8.06 Стимулирование за участие в исследовании 8.07 Обман в научных исследованиях 8.08 Обратная связь с участниками исследования 8.09 Использование животных в научных исследованиях и гуманное обращение с ними 8.10 Отчет о результатах исследования 8.11 Плагиат 8.12 Авторство в публикациях 8.13 Дублирование публикаций 8.14 Передача данных исследования для верификации 8.15 Рецензирование
9. Диагностика	9.01 Основания для диагностических заключений 9.02 Использование диагностических методик 9.03 Информированное согласие на диагностику 9.04 Раскрытие первичных (сырых) данных 9.05 Разработка методик 9.06 Интерпретация результатов диагностики 9.07 Осуществление диагностики неквалифицированными лицами 9.08 Устаревшие методики и устаревшие результаты диагностики 9.09 Автоматизированная интерпретация 9.10 Объяснение результатов диагностики 9.11 Безопасность измерительных материалов
10. Терапия	10.01 Информированное согласие на терапию 10.02 Семейная терапия 10.03 Групповая терапия 10.04 Терапия для лиц, уже получающих психологические услуги у других специалистов 10.05 Сексуальные отношения с клиентами 10.06 Сексуальные отношения с родственниками или значимыми другими для клиентов лицами 10.07 Терапия бывшего сексуального партнера 10.08 Сексуальные отношения с бывшими клиентами 10.09 Прекращение и завершение терапии

Табл. 2. Анализ раздела «Этические стандарты» этического кодекса АПА

2. Орлов А.О. Влияние профессиональной этики на формирование социальной зрелости психолога // Психолого-педагогические условия формирования социально зрелой личности: 125-летию С. Л. Рубинштейна посвящается / Под ред. Д.Я. Банниковой. — Псков: Псковский гос. университет, 2014. — С. 133–138.
3. Орлов А.О., Леонтьева М.М. Анализ актуальных этических проблем в современной американской психологии // Психология XXI века: академическое прошлое и будущее: Материалы международной научной конференции молодых ученых, 20–23 апреля 2015 г. — СПб: Скифия-принт, 2015. — С. 140–142.
4. Умняшова И.Б., Гильяно А.С., Кузнецова А.А., Новикова Г.В., Мурафа С.В. Анализ соблюдения принципов профессиональной этики специалистами Службы практической психологии образования РФ // Вестник практической психологии образования. — 2016. — №2. — С. 19–28.
5. 2016 APA Ethics Committee Rules and Procedures // American Psychological Association. — [Электронный ресурс] URL: <http://apa.org/ethics/code/committee-2016.aspx> (дата обращения: 25.06.2016).
6. Browse APA Books // American Psychological Association. — [Электронный ресурс] URL: <http://www.apa.org/pubs/books/browse.aspx?query=subject:Ethics> (дата обращения: 25.06.2016).
7. Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct // American Psychological Association. — [Электронный ресурс] URL: <http://apa.org/ethics/code/index.aspx> (дата обращения: 25.06.2016).
8. Who We Are // American Psychological Association. — [Электронный ресурс] URL: <http://apa.org/about/index.aspx> (дата обращения: 25.06.2016).

Т.Е. Чернокова

Формирование способности к анализу и рефлексии
профессиональной деятельности у студентов,
обучающихся по направлению
«Психолого-педагогическое образование»



В статье обоснована необходимость формирования способности к анализу и рефлексии у студентов, осваивающих профессию педагога-психолога. Показано, что рефлексия является важным фактором профессионального становления. Описан опыт работы по формированию у студентов умений проводить анализ и самоанализ психолого-педагогических мероприятий. Представлены таблицы, заполнение которых позволяет провести содержательный анализ основных видов работы педагога-психолога: диагностика психического развития обучающегося, консультирование родителей и педагогов по вопросам воспитания и развития детей, коррекционно-развивающая работа, профилактика и просвещение (весь набор таблиц представлен в полной версии статьи на CD-диске). Анализ на основе таблиц способствует формированию у студентов умений выделять и фиксировать наиболее значимые аспекты содержания деятельности педагога-психолога, интерпретировать и адекватно оценивать наблюдаемые факты, делать выводы и разрабатывать рекомендации по оптимизации работы. Рефлексия деятельности позволяет студенту осознать значимость профессии, оценить уровень собственных знаний и умений, определить направления и способы профессионального саморазвития. Представленные таблицы и рекомендации по их применению при анализе психолого-педагогических мероприятий могут быть полезны руководителям практики студентов, педагогам-психологам и руководителям методических объединений.

Ключевые слова: психолого-педагогическое образование, профессиональное развитие, аналитико-рефлексивные способности, практика студентов, обучение анализу мероприятий.

Аналитико-рефлексивные способности являются одним из важных факторов успешности профессиональной деятельности. Умение выделять наиболее значимые аспекты в ходе наблюдения и анализа разных мероприятий и адекватно их оценивать — источник профессионального роста будущих педагогов-психологов.

В классических и современных исследованиях многократно указывалось на роль рефлексии в саморазвитии личности. С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов понимают рефлекссию как «пересмысление человеком отношений с предметно-социальным миром (актуализирующихся в результате общения с другими людьми и активного усвоения норм и средств различных деятельностей), которое выражается, с одной стороны, в построении но-

Чернокова Татьяна Евгеньевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и психофизиологии Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова, филиал в г. Северодвинске, Гуманитарный институт.



вых образов себя, реализующихся в виде соответствующих поступков, а с другой — в выработке более адекватных знаний о мире с их последующим воплощением в виде конкретных действий...» [6, с. 37–38].

Авторы выделяют три вида интеллектуальной рефлексии: экстенсивная, интенсивная, конструктивная. Эти виды обеспечивают самоорганизацию деятельности: *конструктивная* рефлексия позволяет самостоятельно строить, *интенсивная* — корректировать, *экстенсивная* — контролировать свою деятельность. *Личностная рефлексия* — «критическое переосмысление испытуемым первоначальных представлений о себе как о носителе и реализаторе интеллектуальных стереотипов... приводит к построению нового образа «я», а именно: как субъекта творчества» [6, с. 36].

Сказанное можно отнести и к профессиональной деятельности педагога-психолога. Эта деятельность является не репродуктивной по своей сути и предполагает постоянное решение проблемных ситуаций. Систематический анализ процесса и результатов собственной деятельности, рефлексивные усилия, направленные на переосмысление личностью адекватности поставленных задач и способов их решения, способствует развитию специалиста.

В литературе указывается на роль самоанализа в профессиональном становлении педагога. Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская считают профессиональную рефлексию важнейшим фактором саморазвития, саморегуляции и управления педагогическим процессом. Профессиональная рефлексия включает способности к самоизучению, анализу причинно-следственных связей, сомнениям, реализации ценностных критериев, работе над собой и др. [3]. Н.В. Кузьмина считает важным компонентом профессионально-педагогической компетентности «аутопсихологическую компетентность», которая означает анализ достоинств и недостатков собственной деятельности и личности [2]. Такие способности играют важную роль и в профессиональной деятельности педагога-психолога.

Психолого-педагогическое сопровождение образования включает выполнение таких видов деятельности, как психолого-педагогическое и методическое сопровождение реализации основных и дополнительных образовательных программ, психологическое консультирование, диагностика, просвещение, коррекционно-развивающая работа и психопрофилактика. Выполнение всех видов деятельности предполагает постоянное изучение работы специалистов-смежников и самоанализ. Анализ психолого-педагогических мероприятий позволяет оценить их эффективность и адекватность примененных методов, определить стратегии профессионального роста и тактики исправления ошибок.

Обмен опытом с коллегами также предполагает тщательный анализ содержания и структуры мероприятий. В профессиональном стандарте педагога-психолога указывается, что выполнение трудовых функций включает следующие умения: «Владеть спо-

собами оценки эффективности и совершенствования консультативной деятельности», «Оценивать эффективность коррекционно-развивающей работы в соответствии с выделенными критериями», «Владеть способами оценки эффективности и совершенствования диагностической деятельности, составления психологических заключений и портретов личности обучающихся» [4, с. 11–15].

В ФГОС ВПО по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» определена компетенция (ПК-24): способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий [5, с. 12].

Преподаватели вузов и работодатели отмечают, что недостатки в работе студентов и молодых педагогов-психологов часто обусловлены не только слабой теоретической подготовленностью и несформированностью профессиональных умений и навыков, но и непониманием сути и значимости своей профессии, неадекватной оценкой своей готовности к ней. И.В. Дубровина пишет: «Исследования и наблюдения психологов показывают, что у значительной части студентов старших курсов психологических факультетов не сформированы четкие представления и профессиональные планы относительно будущей профессиональной деятельности, не определена личностно-профессиональная позиция в избранной специальности. Обнаруживается слабое развитие осмысления целей и задач будущей профессиональной деятельности и способов ее реализации» [1]. Осознание себя как профессионала и готовность к овладению новыми компетенциями базируется на рефлексивных способностях.

Наиболее благоприятные условия для развития аналитико-рефлексивных способностей студентов создаются в ходе учебных и производственных практик. В процессе теоретической подготовки студенты изучают особенности организации разных видов профессиональной деятельности педагога-психолога. В ходе практик они изучают опыт специалистов и сами участвуют в проведении диагностических, профилактических и коррекционно-развивающих мероприятий. При этом обязательно организуется анализ мероприятий.

Опыт организации практик показывает, что студенты и даже опытные специалисты испытывают трудности при анализе и самоанализе проведенных мероприятий. В ходе анализа выделяются наиболее яркие моменты: эффективные методы и удачные приемы или очевидные ошибки. При этом упускаются многие существенные аспекты, определяющие успешность работы: особенности организации, целеполагания и планирования работы, структуры мероприятия, особенности взаимодействия участников, оценка эффективности мероприятия часто становится формальной.

Обобщив результаты проведения практики студентов в качестве педагога-психолога в разных образовательных учреждениях, мы разработали таблицы, которые позволяют провести содержательный анализ

разных видов деятельности, осуществляемой студентами в рамках практики (диагностики — табл. 1, консультации — табл. 2, коррекционного занятия — табл. 3 и групповых форм работы педагога-психолога с родителями и педагогами — табл. 4), оценить эффективность и зафиксировать результаты, а затем грамотно описать их в дневнике практики.

Заполнение этих таблиц является эффективным методом обучения анализу и самоанализу профессиональной деятельности, так как позволяет студентам последовательно вычленивать и оценить наиболее важные элементы мероприятия, касающиеся их планирования, организации и проведения.

Образец заполнения таблицы 1 студентом представлен в приложении. Версии всех четырех таблиц, не заполненных студентами, представлены в полной версии статьи на CD-диске.

В левой колонке таблицы студент фиксирует содержание и методы работы. Цель и задачи мероприятия целесообразно зафиксировать перед его проведением, остальное содержание фиксируется по ходу (обязательно с элементами фотозаписи — фактов, отражающих содержание анализируемого аспекта). Для содержательного анализа в таблицах определены параметры: организационные моменты (особенности помещения, оборудования, стимульного материала, продолжительность мероприятия), содержание и этапы работы, методы решения поставленных задач, принципы психолого-педагогического сопровождения, реализуемые в ходе мероприятия.

Правая колонка заполняется в ходе обсуждения и оценки мероприятия. На первых этапах обучения анализ проводится под руководством преподавателя (курсового руководителя), на поздних этапах выполняется студентом самостоятельно. Для того чтобы избежать формального оценивания (соответствует/не соответствует), мы включили в таблицы параметры, стимулирующие студента к обоснованию оценочных суждений. Эти параметры являются ориентирами для содержательной оценки. Заполнение таблицы вынуждает студента провести полный анализ (все ячейки должны быть заполнены) и поэтому стимулирует его актуализировать знания, освоенные в ходе теоретической подготовки (а часто и расширить их), соотнести наблюдаемые факты с моделями выполнения разных видов деятельности, описанными в литературе; установить соответствие, предложить более адекватные варианты решения задач.

Наш опыт показал, что использование данных таблиц на разных видах практики позволяет будущим педагогам-психологам провести полный и тщательный анализ психологических мероприятий. В ходе заполнения таблиц у студентов формируются важные умения:

1) выделять и фиксировать наиболее значимые аспекты содержания деятельности педагога-психолога;

2) интерпретировать и адекватно оценивать наблюдаемые факты;

3) делать выводы и разрабатывать рекомендации по оптимизации работы педагога-психолога.

При анализе мероприятий, проведенных специалистами (другими студентами), или самоанализе студент получает возможность переосмыслить свои представления о работе педагога-психолога и свое отношение к ней, осознать значимость профессии, определить достоинства и недостатки собственной деятельности, оценить уровень собственных знаний и умений, осознать их дефицит. Рефлексия готовности к профессиональной деятельности позволяет студенту определить направления и способы профессионального саморазвития. Это, в свою очередь, позволяет осознанно планировать (конструктивная рефлексия), корректировать (интенсивная рефлексия) и контролировать и оценивать (экстенсивная рефлексия) свою деятельность.

Данные рекомендации могут быть полезны педагогам-психологам и руководителям методических объединений для анализа и оценки психологических мероприятий в рамках работы по обмену опытом и аттестации сотрудников.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дубровина И.В. О профессиональной подготовке практического психолога образования // Психологическая наука и образование. — 2012. — №1. — [Электронный ресурс] URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n1/50750.shtml (дата обращения: 12.07.2016).
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высшая школа, 1990. — 230 с.
3. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. — М.: Педагогика, 1990. — 104 с.
4. Приказ Минтруда России от 24 июля 2015 №514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»». — [Электронный ресурс] URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 11.01.2016).
5. Приказ Минобрнауки России от 14 декабря 2015 г. №1457 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)». — [Электронный ресурс] URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 20.06.2016).
6. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности // Вопросы психологии. — 1983. — №2. — С. 35–42.



Табл. 1а. Анализ диагностики психического развития обучающегося

Наблюдение диагностики психического развития ребенка 5 лет.

Диагностику проводила практикант Т.В. Иванова. Диагностика включает 3 этапа: подготовительный (анализ запроса и планирование обследования), основной (обследование ребенка), заключительный (анализ данных, интерпретация).

Анализ проведен А.В. Титовой под руководством педагога-психолога ДОО.

Содержание	Оценка
Подготовленность педагога-психолога к обследованию	
<p><i>Запрос педагога:</i> «Алина П. (возраст 5,9 лет) трудно осваивает образовательную область «Познание», на занятиях невнимательна, начинает отвлекаться, быстро утомляется, плохо запоминает. Скоро ей идти в школу, нужно выявить причины и провести работу, чтобы преодолеть отставания в развитии».</p> <p><i>Гипотеза:</i> нарушение (задержка) в развитии психических и психофизиологических функций (внимания, памяти, мышления).</p> <p><i>Цель:</i> выявить особенности развития познавательных функций.</p> <p><i>План проведения диагностики:</i> первичное обследование: установление контакта, диагностика концентрации и устойчивости внимания, памяти, мышления.</p>	<p><i>Вид запроса:</i> конструктивный.</p> <p><i>Структура запроса:</i> локус — проблемы в освоении ООП; самодиагноз — отставание в развитии познавательной сферы; ожидаемая помощь — проведение диагностики и коррекционной работы.</p> <p><i>Соответствие цели гипотезе:</i> цель соответствует гипотезе, но не определены возможные причины нарушений в психофизиологической сфере и познавательной мотивации. Возможно, это будет спланировано при углубленной диагностике.</p> <p><i>План соответствует цели,</i> позволяет собрать первичные сведения об индивидуальных особенностях развития познавательных процессов.</p>
<p><i>Методики:</i> «Корректирующая проба» (тест Бурдона), «10 картинок», «Четвертый лишний».</p> <p><i>Стимульный материал:</i> стандартный бланк теста Бурдона, материал для методик «10 картинок» и «Четвертый лишний» из пособия Т.Д. Марцинковской (формат А4).</p>	<p><i>Надежность и валидность выбранных методик:</i> методики стандартизированы, надежны и валидны: позволяют выявить особенности познавательного развития ребенка старшего дошкольного возраста.</p> <p><i>Соответствие требованию необходимого и достаточного:</i> определено минимальное количество методик, это недостаточно для полного представления о развитии памяти и мышления ребенка.</p> <p><i>Качество и размер стимульного материала</i> соответствует требованиям методики.</p>
<p><i>Состояние помещения и оборудования.</i></p> <p>Помещение: кабинет психолога (площадь 12 кв.м.) заранее проветрен; стены покрашены в пастельный цвет, нет посторонних раздражителей (запахов, резких звуков), но треть помещения занимает игровая зона; мебель: детские столы и стулья; освещение естественное.</p> <p>Оборудование: для ребенка: бланк, простой карандаш; для психолога: секундомер, стимульный материал, протокол наблюдений, инструкции.</p>	<p>Помещение соответствует гигиеническим и педагогическим требованиям, подготовлено для проведения индивидуальной диагностики. Размер мебели соответствует росту ребенка.</p> <p>Игровая зона не закрыта ширмой, это может отвлекать внимание ребенка.</p> <p>Подготовлено все необходимое для диагностики оборудование.</p>
<p><i>Особенности размещения ребенка и стимульного материала:</i> ребенок сидит за столом, психолог рядом, свет падает сверху/слева, стимульный материал заранее расположен в нужном порядке, лежит на столе (виден ребенку).</p>	<p>Размещение рядом наиболее оптимально для ребенка 5–6 лет, способствует эмоциональному контакту и организации совместной деятельности ребенка и взрослого; освещение достаточно, его направление соответствует особенностям ребенка.</p> <p>Размещение материала в зоне видимости ребенка может его отвлекать.</p>

Содержание	Оценка
Особенности взаимодействия педагога-психолога с ребенком в процессе диагностики	
<p><i>Приемы установления контакта, снятия эмоционального напряжения и активизации ребенка:</i> перед проведением обследования психолог представилась, называя ребенка по имени, предложила поиграть («Алина, давай с тобой поиграем»). В процессе взаимодействия использовала прием «глаза в глаза», вопросы, относящиеся к интересам ребенка и его семье («Ты любишь играть?», «А выполнять задания, как в школе?», «В какие игры играешь с братом?»).</p> <p><i>Реакции ребенка:</i> отвечает на вопросы односложно: «да», «не знаю».</p>	<p>Доброжелательная атмосфера, личное обращение, активное слушание способствует доверию ребенка, стимулирует его показать хорошие результаты. Но для эффективной работы с этим ребенком этих приемов недостаточно. Целесообразно было установить доверительные отношения до диагностики и проводить обследование в привычной для ребенка обстановке.</p>
<p><i>Соблюдение процедуры обследования:</i> инструкции не изменялись, но во всех заданиях повторялись. Ограничений по времени не было. Включались обучающие моменты. В методике Бурдона в первой строке было указание на ошибки: «Я просила вычеркивать домики. Посмотри внимательно! Ты не пропустила? Исправь!» При выполнении задания «Четвертый лишний» оказывалась существенная помощь: «Посмотри, тут нарисованы часы. Для чего они? Это что такое? Весы. Для чего они? Это что? Градусник. Для чего он? Значит, все эти вещи что-то измеряют. Это что? Очки. Для чего они? Что в этом наборе лишнее?»</p> <p><i>Реакции ребенка:</i> следит взором и пальцем, указывает на допущенные ошибки, верно отвечает на вопросы, но при самостоятельном выполнении заданий допускает много ошибок.</p>	<p>Использование данных приемов адекватно, так как ребенок с первого раза не принимает инструкцию, самостоятельно выполнить задания не может. Включение обучения позволяет определить зону ближайшего развития ребенка (способность решать задачи в сотрудничестве со взрослым). Отсутствие временных ограничений позволяет ребенку выполнять задания в своем темпе и допустить меньше ошибок.</p>
<p><i>Реакции психолога на успехи и неудачи ребенка, особенности его поведения в непредвиденных ситуациях:</i> реагирует сдержанно, ровно. После выполнения заданий хвалит ребенка: «Молодец».</p> <p><i>Реакции ребенка:</i> после каждого выполненного действия смотрит на психолога, спрашивает: «Так правильно?»</p>	<p>Спокойное отношение к результатам выполнения заданий способствует деловой атмосфере. Ребенок демонстрирует тревожность и заинтересованность в эмоциональной поддержке. Активное подбадривание способствует уверенности, но хвалить ребенка старшего дошкольного возраста, когда он сделал ошибки, нецелесообразно. Оптимальнее — нейтральная оценка.</p>
<p><i>Длительность обследования:</i> 20 минут.</p> <p>Продолжительность выполнения диагностических заданий, требующих интеллектуального напряжения: все задания связаны с произвольным вниманием, выполнение каждого по 5–6 минут.</p> <p><i>Наличие признаков усталости, физического дискомфорта:</i> после выполнения второго задания девочка стала сутулиться и поворачиваться в сторону игровой зоны. Прием преодоления усталости — релаксационное упражнение (катание мяча — 3 мин).</p>	<p>Длительность обследования соответствует возрасту. Темп проведения обследования соответствует индивидуальным особенностям ребенка.</p> <p>Перерыв после второго задания целесообразен, позволил ребенку переключиться на другой вид активности, снять усталость. Это способствует выполнению заданий.</p>
Особенности описания и обработки результатов	
<p><i>Способы фиксации данных обследования, особенности оформления протокола:</i> данные заносятся в протокол в бумажном виде. Протокол представляет собой таблицу, где определены: количество верно выполненных заданий, доза помощи, время выполнения, уровень выполнения.</p>	<p>Протокол содержит краткую информацию о выполнении заданий, позволяет ее обработать в количественном плане и использовать в консультировании. Не зафиксированы особенности поведения ребенка, а эта информация может быть полезна. В дополнение можно использовать диктофон.</p>



Содержание	Оценка
<p><i>Виды анализа полученных данных:</i> проведен количественный анализ (подсчет количества ошибок, зафиксировано увеличение их количества к концу обследования), данные соотнесены с возрастными нормами, определен низкий уровень выполнения заданий.</p> <p><i>Виды интерпретации:</i> ситуационная (предположения о влиянии ситуации диагностики), генетическая (предположение об отклонениях в психофизиологическом развитии). Сделан вывод о необходимости углубленной диагностики.</p> <p><i>Способы оформления результатов диагностики:</i> протокол шит в папку, данные включены в сводную таблицу результатов обследования детей старшей группы.</p>	<p>Количественный анализ проведен в соответствие с процедурой. Не проведен качественный анализ. При изучении мышления необходимо зафиксировать признаки, на которые опирается ребенок при обобщении, это может свидетельствовать о видах мышления. Эмоциональная включенность и заинтересованность могут свидетельствовать о мотивации и особенностях эмоционально-волевой сферы. Эти данные полезны для структурной и генетической интерпретации. Оформление протоколов и сводных таблиц позволяют вести мониторинг развития детей данной группы, на основании которого можно планировать коррекционную работу с детьми и профилактическую работу с родителями и воспитателями.</p>
<p><i>Уровень психологического диагноза:</i> симптоматический — констатирован низкий уровень развития произвольного внимания, зрительной памяти, логического мышления. Для постановки этиологического и типологического диагноза недостаточно сведений.</p> <p><i>Содержание прогноза:</i> не определено.</p>	<p>Симптоматический диагноз обоснован, соответствует результатам первичного обследования, но недостаточен для проведения работы с ребенком и консультирования родителей и воспитателя.</p>
<p><i>Перспективы использования результатов диагностики:</i> на основании полученных результатов планируется углубленная диагностика: наблюдение за ребенком в естественных условиях, диагностика вербальной памяти, наглядно-образного и словесно-логического мышления, мотивации и произвольности. Полученные сведения (при условии их уточнения) планируется использовать в коррекционно-развивающей работе с ребенком и консультировании значимых взрослых.</p>	<p>План углубленной диагностики соответствует полученным результатам. Перспективное планирование коррекционно-развивающей работы необходимо и соответствует запросу.</p>

Принципы, реализуемые в процессе диагностики

<p><i>Реализованы принципы:</i> объективности — ненанесения ущерба испытуемому —</p> <p><i>Недостаточно реализованы принципы:</i> единства сознания и деятельности — детерминизма —</p>	<p><i>Особенности реализации:</i> оценка результатов выполнена в соответствии с требованиями методики; создание благоприятного эмоционального фона, доброжелательность.</p> <p>ребенок был неактивен, задания не представляют для него интереса, результат их выполнения незначим; причины выявленных отклонений не выявлены.</p>
---	---

Выводы:

При планировании обследования проведен анализ запроса, определены гипотеза и цель, подобраны адекватные методики, которые позволяют собрать первичные сведения об индивидуальных особенностях ребенка. Для проведения диагностики были созданы все необходимые условия (помещение, оборудование), размещение ребенка оптимально, но в зоне видимости была игровая зона и стимульный материал. Это отвлекало внимание ребенка. Были предприняты попытки установления контакта, но при этом не учитывались индивидуальные особенности ребенка, не удалось его заинтересовать. Требования к процедуре обследования соблюдались. Включение помощи и элементов обучения способствовало получению важных сведений. Данные зафиксированы в протоколе, количественный анализ проведен в соответствии с процедурой, но не проведен качественный анализ. Предприняты попытки ситуационной и генетической интерпретации. Поставлен симптоматический диагноз, прогноз не определен, так как сведений недостаточно.



Реализованы принципы: объективности, ненанесения ущерба испытуемому. Недостаточно реализованы принципы: единства сознания и деятельности, детерминизма, единства диагностики и коррекции.

Рекомендации:

Провести углубленную диагностику, направленную на изучение вербальной памяти, наглядно-образного и словесно-логического мышления, мотивации и произвольности ребенка в 2 сеанса, чтобы избежать утомления. Отдавать предпочтение не тестовым, а клиническим методикам.

Перед обследованием провести наблюдение за ребенком в естественных условиях, поиграть в группе детей, чтобы создать доверительные отношения с ребенком.

При подготовке помещения закрыть игровую зону ширмой, стимульный материал убрать из зоны видимости.

В процессе обследования стимулировать активность ребенка, заинтересовать его результатами (использовать игровую или социальную мотивацию), при необходимости оказывать помощь.

При анализе результатов диагностики обратить внимание на качественный анализ, дать интерпретацию, сформулировать прогноз развития и определить перспективы коррекционно-развивающей работы.

Преподавание психологии



А.И. Донцов, Д.А. Донцов,
М.В. Донцова, Е.О. Пятаков

Социально-психологические эффекты общения, их влияние на взаимодействие людей, воздействие их на коммуникацию, интеракцию и социальную перцепцию*

В данном учебном пособии (в содержании этой и последующих тематических статей) методологически анализируются основополагающие параметры общения, выступающего в качестве психологической основы социальных отношений людей. Подробно изучаются определённые социально-психологические эффекты общения, выраженные у всех людей начиная с подросткового возраста. Рассматриваются связанные с коммуникативной сферой личности и характерные для всех людей важнейшие информационные смыслы, которые необходимо знать и учитывать широкому кругу заинтересованных читателей и уметь применять и использовать всем специалистам, профессионально осуществляющим общение и деятельность с людьми, всем специалистам системы профессий «человек — человек» и т. д. Таким образом, с позиций анализа имеющегося в этом труде научно-практического содержания, данное учебное пособие, представленное в виде цикла статей, будет интересно и полезно очень многим категориям читателей.

Подразумеваем, во-первых, школьников разнообразных смысловых уклонов обучения и разных возрастов (начиная с основной ступени обучения — средних классов и заканчивая старшеклассниками) и студентов разных возрастов и разнообразных специальностей (так как психологию общения нужно знать всем образованным людям).

Предполагаем, во-вторых, значимость данной информации для родителей, бабушек, дедушек и других старших родственников подростков, юношей, девушек и молодых людей.

Имеем в виду, в-третьих, в целом учителей разнообразных предметов (как известно, от уровня продуктивности общения с учителем-предметником напрямую зависит степень эффективности усвоения предмета обучающимися) и, в частности, учителей психологии как самостоятельного предмета, имеющегося в некоторых старших классах.

В-четвёртых, адресуем данное учебное пособие, представленное в виде нескольких статей, классным руководителям и всем специалистам и сотрудникам общеобразовательных школ и разнообразных сузов любого содержательного уклона обучения, а также руководству учреждений системы среднего образования

Донцов Александр Иванович — профессор, академик РАО, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова».

Донцов Дмитрий Александрович — доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной и общей психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет».

Донцова Маргарита Валерьевна — кандидат психологических наук; European Certificate in Psychology. Spesified context: clinical and health; психолог первой категории участкового отдела «Можайский» ГБУ г. Москвы «Московская служба психологической помощи населению».

Пятаков Евгений Олегович — художественный редактор научно-методического практикоориентированного журнала «Вестник практической психологии образования».

* Коммуникация — обмен информацией. Интеракция — обмен действиями. Социальная перцепция — восприятие и понимание человека человеком.

(директорам школ, их заместителям по воспитательной работе, завучам и т. д.).

В-пятых, данное пособие (ряд статей) информационно нужно школьным психологам, педагогам-психологам, социальным педагогам, специалистам по социальной работе и социальным работникам, подростковым врачам, врачам общей практики и другим специалистам, работающим с детьми, подростками, юношеством, молодёжью, людьми среднего возраста, пожилыми людьми.

В-шестых, весь данный научно-практический труд (несколько последовательно взаимосвязанных статей) будет полезен преподавателям ссузов и вузов, психологам-консультантам и многим другим специалистам, осуществляющим свою профессиональную деятельность в процессе общения с людьми разных возрастов.

Наконец, в-седьмых, настоящая научно-методологическая работа комплексно выступает в качестве современной хрестоматийной обязательной основы изучения психологии общения студентами всех форм обучения целого ряда психолого-педагогических направлений подготовки: «Педагогика», «Социальная педагогика», «Педагогика и психология девиантного поведения», «Психология», «Психология служебной деятельности», «Клиническая психология», «Специальное (дефектологическое) образование» и т. д.

Ключевые слова: коммуникации, воздействие на личность, социально-психологический процесс, конфликт, контекст общения.

Отмечаем, что психическое развитие человека предопределено влиянием на него двух групп факторов: факторов среды и факторов наследственности. Основаниями и движущими силами развития личности человека выступают совместная деятельность и общение с другими людьми, как считали, например, Алексей Николаевич Леонтьев и Артур Владимирович Петровский. В этой связи социально-психологические эффекты восприятия и отношения, имеющие место быть в общении, являются непреложными факторами, влияющими на общение и взаимодействие людей и предопределяющими собою содержательно-смысловые аспекты общения и совместной деятельности.

Феномен общения

«Общение» — это системный социально-психологический феномен. Общение является сложным, многоплановым, комплексным процессом установления и развития контактов между людьми (межличностное общение), и группами (межгрупповое общение). Общение выступает в качестве взаимодействия двух и более людей, в ходе которого они обмениваются разнообразной информацией познавательного характера и/или аффективно-оценочного характера с целями

налаживания и поддержания отношений, а также — согласования и объединения усилий.

Общение, будучи сложным социально-психологическим процессом взаимопонимания людей, понимается в качестве особой, специфической деятельности, «производимой» абсолютно всеми людьми. Итак, феномен общения понимается в качестве процесса социального взаимодействия людей и установления социально-профессиональных отношений между людьми.

Общение порождается социальными, общественными потребностями людей, проявляющимися в стремлении коммуницировать (содержательно общаться), взаимодействовать, выполнять совместную деятельность. Общение детерминировано мотивами, образующимися в самом ходе осуществления людьми процесса совместной деятельности.

Стратегии общения:

- 1) открытое и/или закрытое общение;
- 2) монологическое и/или диалогическое общение;
- 3) ролевое общение (исходя из семейной роли, профессиональной роли, социальной роли и т. п.) и/или личностное общение (общение «по душам»).

Открытое общение обусловлено желанием и умением выразить наиболее полно свою точку зрения и готовностью учесть позиции других. Эффективность открытых коммуникаций наиболее продуктивна в тех случаях, когда есть сопоставимость, но не тождественность предметных позиций (обмен мнениями, замыслами, планами).

Закрытое общение обусловлено нежеланием либо неумением человека выразить понятно свою точку зрения, своё отношение, донести имеющуюся в его распоряжении информацию. Использование закрытых коммуникаций оправданно в определённых случаях:

- 1) если есть значительная разница в степени предметной компетентности и бессмысленно тратить время и силы на поднятие компетентности другой стороны (например: «Да что тебе объяснять? Все равно не поймешь. Просто бери и делай, как я сказал»);
- 2) в острых конфликтных ситуациях, когда раскрытие своих чувств, мыслей, планов нецелесообразно (например, потому, что вам ясно: то, что вы расскажете о себе оппоненту, — он против вас же и использует).

Имеет место также «одностороннее выпрашивание» — как полузакрытая коммуникация, в которой один человек пытается выяснить позиции другого человека и в то же время не раскрывает своей позиции (например: «Нет, сначала давайте Вы о себе расскажете»).

Имеется и т. н. «истерическое предъяснение проблемы» — когда один человек нарочито, беззастенчиво и неадекватно выражает другому человеку свои чувства, проблемы, обстоятельства, не интересуясь тем, насколько всё это целесообразно для общего



дела (например: «А я-то вам доверился! Думал, вы сами все понимаете! А вы меня подвели! Что мне теперь делать?»), а также тем, желает ли другой человек «войти в чужие обстоятельства», слушать «излияния», вникать в его проблемы и т. п.

Социально-психологическая структура общения

Социально-психологическая структура общения выражается в трёх основных аспектах общения: коммуникативном, интерактивном и перцептивном. Процесс общения включает в себя три совокупных подпроцесса («измерения»), или стороны, общения — согласно подходу выдающегося и виднейшего советского и российского социального психолога Галины Михайловны Андреевой: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнёра(ов) по общению).

Коммуникация (англ. communication) как термин этимологически происходит от латинского слова (понятия) *communis* — буквально — «делаю общим». Коммуникация, коммуникативная сторона общения — это смысловой аспект социального взаимодействия людей (то, ради чего люди вступают в контакт).

Виды коммуникации: межличностная, публичная, массовая (по типу отношений между участниками); речевая (письменная и устная), паралингвистическая (пантомимика, мимика, жест, мелодия; скульптура, архитектура), вещественно-знаковая (продукты производства, продукты изобразительного искусства, программные продукты, интеллектуальные продукты).

Коммуникативные действия — это действия, сознательно ориентированные человеком на смысловое, знаковое их восприятие другими людьми (например, вы говорите в начале беседы: «Сначала я расскажу предысторию проблемы, чтобы вы поняли, насколько она назрела»). Функции коммуникационного процесса — управленческая, информативная и фатическая (установление и поддержание эмоционального контакта). Квалифицированный коммуникатор — это человек, обладающий богатым репертуаром коммуникативных техник, используемых на разных уровнях общения (например, профессиональный оратор, торговый представитель, менеджер по работе с VIP-клиентами).

Коммуникативные барьеры в общении: языковой барьер общения (включая разнообразные разновидности языкового барьера общения), религиозный барьер общения, мировоззренческий, культурный, ценностный, половой, гендерный, возрастной, образовательный, профессиональный.

Интеракция (от англ. interaction < лат. inter + activus — деятельный) — это термин, повсеместно используемый в социальной психологии и обозначающий взаимодействие людей, взаимное влияние людей друг на друга или воздействие групп людей друг на друга. Интеракция (обмен действиями), интерактив-

ная сторона общения — выступает как построение общей стратегии взаимодействия, способы обмена действиями, согласование планов совместных действий, а также последующий анализ деятельности каждого участника.

Интеракция понимается в качестве непосредственной межличностной коммуникации (обмен знаковыми символами, действиями, происходящий в данный момент времени), важнейшей особенностью которой является способность человека «принимать роль другого» и представлять (чувствовать) то, как его воспринимает партнёр или группа людей.

Условия эффективности интеракции (взаимодействия): создание соответствующих условий для осуществления деятельности, согласование личностных позиций, единое понимание людьми ситуаций, в которых они осуществляют совместную деятельность, и выработка людьми адекватного стиля взаимодействия.

Типы социального взаимодействия: кооперация, конкуренция, конфликт (особый случай взаимодействия). Имеет место чёткое проявление деятельностного параметра общения в интерактивной стороне общения. В связи с этим общение нужно рассматривать и анализировать только вместе с деятельностью, которая является наиважнейшим компонентом общения.

Среди возможных **позиций, которые занимают партнёры по общению** при организации и осуществлении общения, можно отметить:

- «пристройку» к партнёру «свысока»: «Я такими вопросами уже занимался, поэтому делать будем так...»;
- «пристройку» к партнёру «на равных»: «Давайте вместе подумаем, как лучше поступить»;
- «пристройку» к партнёру «снизу»: «Вы с этим работали, поэтому я сделаю так, как вы скажете»;
- отстранённую позицию: «Как хотите, так и сделайте. Мне без разницы»

Ни одна из этих позиций не является однозначно «хорошей» или «плохой». О продуктивности «пристройки» можно судить лишь в контексте конкретной ситуации. Так, «пристройка снизу», уместная в некоторых случаях (например, при необходимости извиниться перед партнёром по общению), может трансформироваться в неискреннюю угодливость (например: «Как вы решите, так и сделаем. Лишь бы вам хорошо было»); отстранённая позиция, невмешательство может в крайнем своем выражении стать отчуждением (например: «А мне какое дело? Это ваши проблемы»).

В экстремальной ситуации позиция «свысока», проявляемая компетентным человеком, зачастую спасает жизни окружающих. Умение человека использовать всю палитру возможных позиций в общении — один из возможных показателей психологической зрелости личности. Например, в зависимости от си-

туации она может успешно играть и роль подчиненного, и роль руководителя.

Перцепция (от лат. perceptio — восприятие), перцептивная сторона общения выступает как психический смысловой процесс восприятия человеком другого человека, процесс формирования его образа, познание своего отношения к нему и понимание партнёра по общению (*например: «Все хорошо в человеке, но что-то меня в нём настораживает. Интересно, что именно?»*). Перцепция понимается в качестве особого человеческого восприятия. Выделяется всегда осуществляющееся при перцепции познание другого человека, строящееся на самопознании.

Основные перцептивные социально-психологические механизмы: идентификация (мысленное и чувственное соотнесение своего внутреннего мира с внутренним миром другого человека и/или других людей) и рефлексия (самоизучение, самоотчет, самоконтроль, анализ прошлых, осмысление настоящих и планирование будущих собственных действий).

Рефлексия (от глагола рефлексировать) проявляется как общение человека с самим собой, как взаимодействие частей личности человека, как оценка человеком себя самого (своих поступков, действий, решений, мыслей, чувств, мотивов и т. д.). Рефлексия — это важнейший психосоциальный механизм развития личности, понимаемый в качестве самопознания, самоанализа, самоисследования.

Имеется особая значимость в перцептивной стороне общения именно *социальной перцепции*. В этой связи имеет место различие перцепции как восприятия, то есть как базового психического познавательного процесса, и отдельное выявление социально-психологических характеристик перцепции, характеристик, связанных с социумом и относящихся именно к окружающим субъекта людям.

Социальная перцепция понимается в качестве процессов и механизмов восприятия, понимания и оценки людьми других различных людей, малых и больших социальных групп, социальных субъектов, объектов, общественных событий. Социальная перцепция выступает как восприятие и познание человека человеком. Социально-перцептивные знания, умения и навыки человека проявляются в умениях определять контекст встречи; понимать настроение партнёра по его вербальному и невербальному поведению (*например, человек слышит: «Спасибо вам большое». Но по смысловому тону фразы понимает, что ему говорят: «Из-за своей глупости вы сделали мне гадость»*); учитывать «психологические эффекты» социального восприятия при анализе коммуникативной ситуации (*например: «Если я сразу скажу, что возникла такая-то проблема, меня же в ней, скорее всего, и обвинят. Надо «начать издали»*).

Психосоциальный контекст общения

Психосоциальные параметры общения как комплексного процесса:

1) «общение человека с самим собой» (рефлексия как внутриличностный аспект);

2) общение «личность — личность» (любого рода межличностное общение двух людей);

3) общение людей в микрогруппах (диады, триады, проектные микрогруппы и т. п.), общение «личность — группа», общение «группа — личность», общение микрогрупп между собой «внутри» общей группы (внутригрупповое общение);

4) общение одной общей группы с другой группой, с другими группами (межгрупповое общение).

В этой связи необходимо рассмотреть понятие «отношение». «Отношение» или «отношения» — это термин, введённый и понятийно раскрытый ещё самим великим Аристотелем для обозначения какого-либо определённого способа человеческого бытия и познания. Генеральное качество отношения выражается в том, что в отношении находит проявление взаимосвязь предметов и явлений (событий) окружающего мира.

Учёные выделяют пространственные отношения, временные отношения (в контексте длительности по времени), причинно-следственные отношения, внешние отношения, внутренние отношения, логические отношения, существенные отношения. Учёные выделяют также отношения целого и части, отношения единичного, то есть особенного, и общего, то есть всеобщего.

Особым содержательным образом выделяются **социальные отношения**: отношения в процессе игровой деятельности, учебной деятельности, производственной, дружеские отношения, семейные отношения и т. д. Наряду с вышесказанным, человек вступает в психосоциальные отношения с созданными им и другими людьми материальными и идеальными продуктами, с объективным природным миром и с социальным миром — с другими людьми.

Разного рода отношения субъекта характеризует тот конкретный смысл, который имеют для данного человека отдельные объекты, явления, люди (*например: «Этот человек — мой друг детства. Мы с ним «не разлей вода». Представить страшно, что будет, если мы расстанемся. А этот — просто знакомый. С ним интересно поболтать, но если он уйдёт — невелика потеря»*). Положительный или отрицательный опыт взаимоотношений человека с другими людьми влияет на формирование его личностного самоотношения (*например: «Я, наверное, скучный и неинтересный человек. Никто со мной подолгу не хочет общаться»*).

Научная концепция социальных отношений человека получила развитие в работах Владимира Николаевича Мясищева («Психология отношений» и другие труды). Имеет место базовое утверждение В.Н. Мясищева о том, что психология отношений органически вырастает из реального взаимодействия людей, в частности, — из педагогической, медицинской, производственной, военной и иной общественной



практики, и что фактически все отношения каждой личности по своей природе изначально социальны.

В связи с этим нужно рассмотреть понятие «интериоризация». **Интериоризация** (от лат. interior — внутренний) — это формирование внутренних структур человеческой психики, происходящее благодаря усвоению систем внешней социальной деятельности (простой пример: ребёнок на начальных стадиях развития усваивает жизненные нормы и стиль поведения родителей, копируя их бессознательно и некритично. И даже если родители регулярно совершают аморальные или преступные действия, ребёнок начинает вести себя так же, искренне думая, что поступает хорошо).

Имеется научное положение о том, что на первых возрастных этапах онтогенеза (во всех детских возрастах) практически полностью доминирует интериоризация, с помощью которой (как процесса) человек (ребёнок) усваивает знания, умения и навыки, познаёт окружающий мир.

«Противоположность» интериоризации — это экстерииоризация (другой полюс описываемого сложного психического и социального явления). **Экстерииоризация** (от лат. exterior — внешний) — это некий психосоциальный и «психообъектный» «переход» от внутреннего, умственного плана действия к внешнему, социальному плану деятельности, реализуемому в форме приёмов и действий с предметами и продуктами производственной деятельности (в том числе — интеллектуальной деятельности). Иначе говоря, получив от внешнего мира некоторую сумму знаний и установок, ребёнок перерабатывает их, приходит к своим выводам и убеждениям (не всегда совпадающим с тем, что внушали окружающие) и уже их начинает реализовывать в своем поведении в отношении окружающего мира — материального и социального. Нередко в такие моменты родители удивляются: «Почему он так себя ведёт (скажем, дерется, грубит, все ломает)? Мы же его этому не учили. Мало того, говорили, что это плохо...»

Доминирует научное мнение о том, что, накопив определённую сумму знаний и переживаний, «пропустив через себя» путём интериоризации множество внешних смысловых воздействий, человек затем начинает психологически преломлять, трансформировать прожитое, осмысленное, — выдавая путём экстерииоризации «на гора» («вовне») творческие, уникальные продукты своей внутренней психопознавательной деятельности (например, у отца, который всю жизнь заботился о других и поэтому «не построил палат белокаменных», два ребёнка могут прийти к диаметрально противоположным выводам и выбрать разные жизненные стратегии (создать продукты деятельности). Первый примет позицию родителя, его установки на жизнь и продолжит его дело. Скажем, занятия благотворительностью. А второй решит, что отец «неправильно жил», был «лохом». И в результате превратится в убежденного жестокого циника, кото-

рый начнет наживаться на других людях и «пойдет по головам», чтобы обогатиться и преуспеть»).

Наряду с доминированием в детском возрасте интериоризации, на последующих возрастных этапах значение и «удельный вес» экстерииоризации всё увеличиваются (и должны увеличиваться). Экстерииоризация, как правило, начинает существенно преобладать в среднем, зрелом возрасте человека (т.н. возраст «акме»). Психические познавательные виды активности личности интериоризация/экстерииоризация являются ведущими способами социально-психологического развития личности каждого человека на протяжении всей его жизни.

Наконец, в анализируемом контексте нельзя не рассмотреть понятие «социализация». Социализация выступает как явление и как процесс. **Социализация** — это процесс интеграции («вхождения») личности в социум. Социализация понимается как развитие личности в многоплановом и полифоничном процессе стихийного, относительно направляемого и социально контролируемого взаимодействия с обществом (имеется в виду нецеленаправленное («стихийное», «несфокусированное») и/или целенаправленное (в качестве социального воспитания в институтах социализации) воздействие (влияние) общества на личность). Имеют место стихийная и целенаправленная социализация, то есть социальное воспитание. Социализация является процессом самоизменения личности. Социализация — это процесс и результат усвоения и активного воспроизводства субъектом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности.

Есть различные способы социализации личности в обществе, а также разные формы десоциализации и ресоциализации личности. Механизмы (социальные и психические формы) социализации личности:

- интериоризация/экстерииоризация (как «разнополюсный» феномен), по Льву Семёновичу Выготскому;
- внешняя/внутренняя стимуляция и мотивация, по Сергею Леонидовичу Рубинштейну;
- идентификация/отчуждение (относительно разнобразных социальных групп), по Валерии Сергеевне Мухиной.

Также учёными выделяются такие психосоциальные механизмы развития личности человека, как: адаптация/дезадаптация, реадаптация, конформизм/нонконформизм.

В раскрытом выше содержательном контексте коротко опишем понятие социального института (понятие института социализации). Социальными (общественными) институтами, в широком содержательном смысле, являются, например, система народного образования, система здравоохранения и социальной защиты населения, система вооружённых сил, система МВД, пенитенциарная система и другие макросоциальные системы (институты) базовых обществен-

ных (социальных) отношений. Таким образом, социальные институты выражены и проявлены в качестве макроструктур общества, образующих собою систему общественных отношений.

Вербальные и невербальные средства общения

Общение осуществляется по следующим основным каналам: речевой (вербальный) канал и неречевой (невербальный) канал общения. Речь, как средство общения, одновременно выступает и как источник информации, и как способ воздействия на собеседника.

Раскроем **вербальные (словесные) средства общения**. В структуру речевого (вербального) общения входят нижеследующие основные параметры, являющиеся символическими средствами вербального общения.

1. *Значение и смысл слов, фраз.* Играют важную роль точность употребления слова, его выразительность и доступность, правильность построения фразы и её доходчивость, правильность произношения звуков, слов, выразительность и смысл интонации (например, нередко конфликты между людьми возникают потому, что один собеседник говорит нейтральную, как ему кажется, фразу, но несколько высокомерным тоном. Именно этот тон задевает собеседника, и тот отвечает уже откровенно агрессивно. Это, слово за слово, и приводит к конфликту, причину которого потом не всегда удается вспомнить).

2. *Речевые звуковые явления:* темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), голосовой ритм (равномерный, прерывистый), тембр голоса (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация, дикция речи. Наиболее привлекательной в общении является плавная, спокойная, размеренная манера речи.

Раскроем **невербальные (неречевые) средства общения**. В этом контексте выявляется поза как положение человеческого тела в пространстве. Позы тела выступают в качестве одной из наименее подконтрольных сознанию форм невербального поведения. Наблюдение за позой человека даёт значимую информацию об актуальном психическом состоянии человека: напряжён он или раскован, настроен на неторопливую беседу или только и ждёт, чтобы уйти. Любое изменение позы или синхронизация поз собеседников указывают на изменение текущих отношений между ними. Культурные традиции каждого народа запрещают одни позы и поощряют другие.

Наиболее изучены *три базовые группы поз*, выражающих социально-психологическое отношение к партнёру по общению.

1. «Включение» собеседником себя самого в ситуацию общения или «исключение» им себя из ситуации общения — открытость или закрытость собе-

седника. Различные способы строить свою позу как закрытую — скрещённые на груди руки; сплетённые «в замок» пальцы рук, положение «нога на ногу», фиксация «замком рук» колена при позе «нога на ногу» и т. д. Имеется соответствие внешней позы человека его внутренней психологической закрытости/открытости в коммуникативном контакте. Поза, указывающая на готовность к общению (открытость): голова и туловище повернуты (развёрнуты) к партнёру, туловище наклонено вперёд, ноги не скрещены, руки не сплетены и т. д.

2. Внешнее доминирование над партнёром по общению («нависание» над партнёром, похлопывание его по плечу, рука «забыта» на плече собеседника и т. д.) или внешняя зависимость от партнёра по общению (взгляд «снизу»; «ситуативная» сутулость, т.н. заискивающая поза и т. д.).

3. Противостояние партнёру (человек стоит, сжав кулаки, «подбоченясь», выставив плечо вперед и т. п.) или гармония с партнёром (позы (положения тел в пространстве) партнёров по общению синхронизированы (партнёры находятся на одном уровне, не выше не ниже), позы партнёров открыты («развёрнуты» друг к другу), свободны, раскованы).

В контексте невербальных средств общения выделяется походка как элемент кинетической подструктуры, связанный с позой. Характер походки указывает как на физическое самочувствие и возраст человека, так и на его эмоциональное состояние. Элементами походки являются ритм, скорость, длина шага, давление на поверхность. Именно эти параметры формируют образы ровной, плавной, уверенной, твердой, тяжелой, «виноватой» и других видов походки.

В содержательном контексте анализа неречевых средств общения особенно значимы *жесты как движения рук или кистей рук и пальцев* — жесты при общении несут много разнообразной информации. Жесты в процессе общения не только сопровождают речь: по жестам можно сделать выводы об отношении человека к какому-то событию, лицу, предмету, о желаниях человека, о его состоянии.

Особенности жестикуляции могут служить основанием для суждений о каком-то качестве воспринимаемого человека. Жесты могут быть произвольными и непроизвольными, типичными для данного человека и совсем не характерными для него, выражающими его случайное состояние.

По мнению исследователей, жест несёт информацию не столько о качестве психического состояния, сколько об интенсивности его переживания. Жесты классифицируются следующим образом:

а) описательно-изобразительные и выразительные, подчёркивающие жесты — эти жесты просто сопровождают речь и вне конкретного речевого контекста теряют всякий смысл;

б) конвенциональные (ритуальные, «обрядовые», традиционные, « типовые») жесты — жесты привет-



ствия и прощания, угрозы, привлечения внимания, подзывающие, приглашающие, запрещающие, оскорбительные, дразнящие. Замещают в речи элементы языка, понятны без речевого контекста, имеют собственное значение в общении;

в) модальные жесты — жесты одобрения, неодобрения, иронии, недоверия, неуверенности, незнания, страдания, раздумья, сосредоточенности, растерянности, смущения, подавленности, разочарования, отвращения, радости, восторга, удивления. Выражают оценку, отношение к предметам и людям, сигнализируют об изменении активности субъекта в процессе коммуникации;

г) жесты, используемые в различных ритуалах.

Конечно, в контексте невербальных средств общения выделяется мимика в качестве выразительных движений лица, отражающих внутреннее эмоциональное состояние человека. Именно мимика способна дать истинную информацию о том, что переживает человек. Мимические выражения и невербальные реакции несут порядка 60–70% информации, то есть глаза, взгляд, лицо человека способны «сказать» больше, чем произнесённые слова.

Так, замечено, что человек пытается скрыть информацию, если его взгляд встречается со взглядом партнёра по беседе менее 1/4 времени разговора. Исследователями проводится сопоставление того, что лоб, брови, глаза, нос, рот, подбородок — это части лица, выражающие основные человеческие эмоции и чувства: любовь, страдание, гнев, радость, грусть, удивление, страх, отвращение, счастье, печаль, интерес как интеллектуальное чувство и т. д.

Пространственные зоны общения и специфика прикосновений

Иностранцами исследователями (Алан и Барбара Пиз и др.) выявляется влияние **пространственной организации общения** (физического пространства) на психосоциальный характер межличностного, внутригруппового и межгруппового общения. Пространственные зоны общения (физическое расстояние в общении) имеют следующие градации. Публичная (макросоциальная) зона общения. Групповая (мезосоциальная) зона общения. Личностная (микросоциальная) зона общения. Индивидуальная (интимная) зона общения. Расстояние, на котором общаются собеседники, зависит от культурных, национальных традиций, от степени доверия к собеседнику, от степени профессиональной и/или личностной близости, от наличия/отсутствия родственных или дружеских отношений, от длительности знакомства и пр.

Имеет место проксемика, или пространственная психология, как термин (понятие), введённый американским психологом Эдвардом Холлом для анализа взаимосвязей пространства, смысловой ориентации и профессионально-социальных дистанций между людьми. Имеется выделение Э. Холлом четырёх ти-

пов зон расстояния для общения (коммуникации), каждый из которых подразумевает закономерные отношения близости и/или дистанцирования людей друг от друга (в психосоциальном смысле):

1) интимная зона (10–15 см — 40–45 см) — в эту зону допускаются лишь родные, близкие, очень хорошо знакомые люди, для этой зоны характерны доверительность, негромкий голос в общении, тактильный контакт, прикосновение. Исследования показывают, что нарушение интимной зоны влечёт определённые физиологические изменения в организме: учащение биения сердца, повышенное выделение адреналина, прилив крови к голове и пр. Неадекватное вторжение в интимную зону в процессе общения всегда воспринимается собеседником как покушение на его неприкосновенность;

2) личная, или персональная, зона (40–45 см — 100–120 см) — зона для обыденной беседы, или беседы с друзьями, или для рядовой деловой беседы с непосредственными коллегами, что предполагает собою, как правило, только визуально-зрительный контакт между партнёрами, поддерживающими совместный разговор, хотя могут быть и т. н. социальные прикосновения к «социальным» участкам тела (пример того — вся внешняя сторона руки от пальцев до плеча);

3) социальная зона (100–120 см — 300–400 см) — эта зона обычно соблюдается во время официальных встреч в «больших» кабинетах (как правило, с мало-знакомыми), имеет место в общении в классных, аудиторных (преподавание) и других служебных помещениях;

4) публичная зона (свыше 300–400 см) — эта зона подразумевает общение с большой группой людей — в очень большой (т. н. поточной) лекционной аудитории, на митинге, на концерте и пр.

Наряду с рассмотренным выше надо подвергнуть краткому анализу специфику **прикосновений**. Невербальное поведение связано с тактильной невербальной коммуникацией (ощущения прикосновения, ощущения через прикосновения) — это, прежде всего, самые разнообразные прикосновения: рукопожатия, похлопывания, поглаживания, объятия, поцелуи и т. д.

Психологические исследования показывают, что человеку необходима и желательна какая-либо форма тактильного контакта, тактильной стимуляции. Например, дети психологически нуждаются в прикосновениях, объятиях и поцелуях родителей. Интенсивность и «месторасположенность» прикосновений отличаются от культуры к культуре, зависят от пола, возраста, статуса и типа личности. Прикосновения сообщают как об эмоциональном состоянии, так и о характере взаимодействия людей. С учётом объективных особенностей различных социальных отношений, в том числе — родственных, прежде всего — детско-родительских и супружеских, и с учётом производственных отношений людей, выделяются следующие основные виды каких-либо прикосновений:

а) профессиональные прикосновения (прикосновения, использующиеся исключительно в профессиональных и/или функциональных целях, носят безличностный характер: когда профессионал прикасается к другому человеку, последний воспринимается им как объект, а не как личность, например, в медицине);

б) ритуальные прикосновения (принятые в социуме рукопожатия, светские поцелуи, т. н. социальные объятия, дипломатические «поцелуи» и «объятия» и т. д.);

в) дружеские прикосновения (дружеские пожатия рук, похлопывание по плечам, спине, дружеские объятия, дружеские поцелуи);

г) любовные прикосновения (интимно-личностные прикосновения).

Типовые социальные классы общения

Типовые социальные классы общения: формальное общение, формально-ролевое общение, примитивное общение, манипулятивное общение, деловое общение, светское общение, духовное, межличностное общение друзей.

Формальное общение — это т. н. «контакт масок» («маска улыбки», маска «агрессии» и т. д.), — в буквальном смысле, именно формальное общение, имеющее место тогда, когда отсутствует стремление понять и учесть особенности личности собеседника, используются привычные мимические маски (вежливости, строгости, безразличия, скромности, участливости и т. п.). Подобного рода набор выражений лица, жестов, стандартных фраз, позволяющих скрыть истинные эмоции, реальное отношение к собеседнику и/или к наличной ситуации и является этими «масками».

В городе (в особенности, в условиях мегаполиса) «контакт масок» даже необходим в некоторых массовых публичных ситуациях, чтобы люди «не задевали» друг друга без надобности, чтобы можно было «отгородиться» от окружающих (например, в общественном транспорте).

Формально-ролевое общение имеет место тогда (и если), когда чётко регламентированы и содержание, и средства общения, при этом вместо знания личности собеседника люди обходятся знанием его социальной (профессиональной) роли. Такого рода общение может иметь «крен» либо в «формализм», либо в кондовое следование социально-профессиональной роли. Однако лучшие варианты формально-ролевого общения объективны, социально адекватны и профессионально точны.

Так называемое *примитивное общение* (содержательно утилитарные цели общения) проявляется тогда, когда представители определённого типа людей поверхностно оценивают другого человека только как нужный для какой-то цели или только как мешающий объект. Если человек для чего-то нужен, то эти сугубо прагматичные люди активно вступают с ним в

контакт, если он в чём-то мешает — они проявляют к нему т. н. социальную агрессию. Если такие люди получили от другого человека желаемое, то они очень быстро теряют интерес к нему и не скрывают этого (показательный пример — разнообразные уличные попрошайки).

Манипулятивное общение направлено на извлечение разного рода постоянной выгоды от взаимодействия с партнёром по общению путём использования разных манипулятивных приёмов (лесть, запугивание, «пускание пыли в глаза», обман, демонстрация доброты, так называемая невротическая манипуляция и т. п.) — в зависимости от особенностей личности собеседника. Манипулятивное общение, по сути, похоже на примитивное общение, но качественно отличается от него социальной сложностью, смысловой глубиной, «многообразием» и длительностью воздействия человека-манипулятора на человека, подвергающегося какой-либо манипуляции.

Суть *светского общения* состоит в его содержательной беспредметности, то есть люди говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях (светские рауты, приёмы, богемные мероприятия и т. п.); это общение закрытое, потому что точки зрения людей на тот или иной вопрос не имеют никакого содержательного контекстного значения и не определяют характера коммуникаций (классический пример — «разговор о погоде»). Кодекс светского общения:

1) вежливость, такт — «соблюдай интересы другого»;

2) одобрение, согласие — «не порицай другого» (чтобы не порицали тебя), «избегай возражений» (ведь лично тебя т. н. «свет» не касается);

3) симпатия, положительное отношение к окружающим — «будь доброжелателен, приветлив» (вести себя иначе — плохой тон (move ton — франц.)).

Деловое общение выражено тогда, когда люди учитывают особенности личности, характера, возраста, настроения собеседника, но интересы дела более значимы, чем возможные личностные расхождения или пристрастия. Кодекс делового общения заметен иной:

1) принцип кооперативности — «твой профессиональный вклад в деловую беседу должен быть таким, какого требует совместно принятое направление разговора»;

2) принцип достаточности информации — «говори не больше и не меньше, чем требуется в данный момент для дела»;

3) принцип правдивой качества информации — «не лги, ложь мешает делу»;

4) принцип целесообразности — «не отклоняйся от главной темы, сумей найти решение»;

5) принцип аргументированности — «выражай мысль ясно и убедительно для собеседника»;



6) принцип внимания к собеседнику — «умей слушать и понять нужную для принятия решения мысль другого»;

7) принцип личностной специфики — «умей учесть индивидуальные особенности собеседника ради интересов дела».

Если один из собеседников ориентируется, например, на постулат вежливости (светское общение), а другой — на принцип кооперативности (деловое общение), то оба они могут попасть в ситуацию нелепой, неэффективной коммуникации. Следовательно, правила общения должны быть общепонятны, согласованы и соблюдаться обоими участниками (или группами).

Духовное, межличностное общение друзей имеет место тогда, когда можно спокойно затронуть в любом ракурсе любую тему. Такое общение возможно тогда, когда каждый из участников общения имеет чёткий перцептивный образ своего собеседника (друга), знает его как личность, понимает его конкретные интересы, убеждения, отношение, может предвидеть его типичные реакции и готов принимать их и пр.

Во всех случаях общение должно быть адекватным, поэтому здесь мы кратко проанализируем понятие «адекватность». **Адекватность** понимается как точность, правильность, верность, сообразность, соответствие мыслей, чувств и действий человека объективному содержательному контексту окружающей его социальной реальности. Адекватность любого поступка каждого взрослого человека должна быть оценена со следующих основополагающих позиций:

1) адекватно ли человек поступил с точки зрения объективных характеристик культурно-исторических условий того времени, в котором он живёт;

2) адекватно ли человек поступил с точки зрения объективных характеристик той ситуации, в которой он совершил то или иное действие;

3) адекватно ли человек поступил с точки зрения объективных характеристик тех субъектов взаимодействия, которые так или иначе участвовали в ситуации общения и по отношению к которым он совершил или не совершил те или иные действия;

4) адекватно ли человек поступил с точки зрения объективных характеристик доминирующих обстоятельств его жизнедеятельности в ретроспективе (в прошлом);

5) адекватно ли человек поступил с точки зрения его личностной составляющей (личностных свойств) в текущее (настоящее) время.

Уровни и функции общения

Уровни общения: ритуальный, или социально-ролевой; деловой, или манипулятивный; интимно-личный.

1. *Ритуальный, или социально-ролевой, уровень.* Целью общения на этом уровне является выполнение

ожидаемой от человека роли (пример роли: «вежливый и компетентный продавец»), демонстрация знания норм социальной среды. Общение при этом носит, как правило, безличный характер (по смыслу), независимо от того, происходит оно между незнакомыми, знакомыми или близкими людьми.

2. *Деловой, или манипулятивный, уровень.* Целью такого общения является организация совместной деятельности, поиск средств повышения эффективности сотрудничества. (Здесь, именно в этом контексте, известным отечественным учёным-исследователем в области психологии общения Алексеем Алексеевичем Леонтьевым, автором этой классификации, и понимается манипуляция.) Партнёры при этом оцениваются не как уникальные, неповторимые личности, а с точки зрения того, насколько хорошо они могут выполнить поставленные перед ними задачи, то есть оцениваются их функциональные качества. Соответственно, общение является психологически отстранённым — доминирует т. н. «я — вы»-контакт.

3. *Интимно-личный уровень.* Цель общения — удовлетворение потребностей в понимании, сочувствии, сопереживании, принятии. Для общения на этом уровне характерны психологическая близость, эмпатия, доверительность — доминирует т. н. «я — ты»-контакт.

Функции общения рассматриваются в социально-психологическом ракурсе, причем исходя из трёх аспектов общения и взаимодействия между людьми: коммуникативного аспекта, интерактивного и перцептивного. Выделяются такие функции общения, как:

1) *контактная функция* — это установление контакта как состояния обоюдной готовности к приёму и передаче информационных сообщений и поддержанию взаимосвязи в виде постоянной взаимоориентированности;

2) *информационная функция* — это информативный обмен сообщениями, мнениями, замыслами, решениями;

3) *побудительная функция* — это некая социально-психологическая стимуляция и/или межличностное мотивирование активности партнёра по общению с целью выполнения им определённых действий, принятия им определённых решений;

4) *координационная функция* — это взаимное содержательное ориентирование, имеющее деятельностное значение для партнёров по общению, и смысловое согласование действий при организации совместной деятельности;

5) *функция понимания* — это, в идеале, адекватное восприятие и понимание смысла информационных сообщений и взаимное понимание намерений, установок, переживаний, состояний друг друга партнёрами по общению и взаимодействию;

6) *эмотивная функция* — создание у коммуникативного партнёра нужных для данного конкретного субъекта общения эмоциональных переживаний, а

также изменение с его помощью своих переживаний и состояний;

7) *функция установления отношений* — осознание субъектом взаимодействия и фиксация им, в ракурсе взаимодействия с различными субъектами общения, своего социально-профессионального места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих взаимосвязей общества (сообщества), в котором осуществляется общение;

8) *функция оказания влияния* — изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнёра по общению, осуществляющееся путём применения разнообразных психосоциальных приёмов воздействия на него.

Психологические приёмы в общении

Имеют место психологические приёмы и социально-перцептивные действия, применяющиеся людьми в общении и служащие его составной частью, являющиеся содержательными процессуальными элементами общения. Это, прежде всего, обратная связь в общении, имеющая место быть в качестве социально-перцептивного процессуального действия. Обратная связь — это структурный уникальный компонент любой коммуникативной ситуации. Обратная связь выступает в качестве вербальных и невербальных сообщений (реакций), которые человек (люди) намеренно или ненамеренно посылает(ют) в ответ на сообщения другого человека (других людей). При этом, разумеется, необходима реакция слушающего(их) на высказывание говорящего(их), понимаемая в качестве главного аспекта общения, так как отсутствие реагирования (обратной связи) приводит к разрушению коммуникации в принципе (про такие ситуации говорят «Да ну его! С ним разговаривать — как со стеной общаться»).

Виды обратной связи следующие:

1) *оценочная обратная связь* как сообщение своего положительного или отрицательного содержательного мнения по отношению к тому, о чем идет речь;

2) *безоценочная обратная связь* как вид обратной связи, который не содержит личностного отношения к обсуждаемому вопросу, а является просто нейтральной констатацией факта и/или обезличенным коммуникативным реагированием.

Использование безоценочной обратной связи оправдано в тех случаях, когда нужно больше узнать о чувствах человека (собеседника) и/или помочь ему сформулировать мысли по конкретному поводу, при этом прямо не вмешиваясь в ход мыслей собеседника.

Достижение указанных здесь содержательных целей общения как такового (общения в узком смысле) осуществляется посредством таких психологических приёмов общения, как: уточнение, перефразирование, прояснение, отражение чувств (или эмпатия) и пр. Перечисленные смысловые процедуры общения

легли в основу выделения определённых стилей слушания/реагирования, применяемых для улучшения обратной связи в межличностном общении, в деловом общении и используемых в психотерапевтических профессиональных целях (что особенно важно и значимо).

Рассмотрим **универсальные приёмы общения**.

1. *Рефлексивное (активное) слушание* понимается, прежде всего, в качестве обратной связи слушающего с говорящим, используемой слушающим для контроля точности восприятия услышанного. Отличие рефлексивного слушания от нерефлексивного слушания, по сути, заключается в том, что, применяя рефлексивное слушание, субъект активно (нацеленно) воспринимает и принимает своего собеседника. При этом воспринимающий субъект интенсивно использует словесную форму выражения своих чувств и мыслей по поводу услышанного, что применяется для подтверждения говорящему того, что слушающий понимает и принимает его высказывания.

2. *Выяснение, перефразирование и резюмирование* как основные виды рефлексивных ответов (психологических реакций данного рода).

Выяснение выступает как условно безоценочная психологическая техника, при использовании которой имеет место запрос о дополнительной информации, продиктованный либо деловыми интересами, либо целью «разговорить» человека и/или продемонстрировать готовность и желание выслушать его. Вопросы типа: «Не повторите ли ещё раз?», «Уточните, пожалуйста, что вы имеете в виду?», «Вы что-то ещё хотели сказать?» и т. п., — это психологические инструменты выяснения.

Перефразирование, по сути, состоит в воспроизведении слушающим своими словами информационного сообщения говорящего. Проверка точности восприятия услышанного проявляется в качестве основной, но не единственной цели перефразирования. Словесные вступления к перефразированию: «как я понял вас...», «по вашему мнению...», «другими словами, вы считаете что...», — являются начальным элементом перефразирования. Основной смысл первичного сообщения, ведущие идеи, сильные чувства собеседника выступают как существенные, главные параметры перефразируемого слушающим информационного сообщения говорящего. Перефразирование раскрывается и в качестве возможности для говорящего убедиться в том, что его слушают и понимают. Перефразирование также имеет место в качестве возможности для говорящего внести соответствующие коррективы в своё исходное сообщение в том случае, когда ему стало ясно, что его поняли неправильно.

Резюмирование выражается (проявляется) как подытоживание слушающим основных идей и чувств говорящего (относительно высказываний говорящего). Резюмирующие высказывания помогают соединить фрагменты разговора в общее смысловое един-



ство. Примерами по данному вопросу могут быть следующие клише: «вашиими основными идеями (мыслями, целями, задачами), как я понял, являются...», «итак, если подытожить сказанное вами, то...», «таким образом, вы считаете, что...» и т. п. Это типичные вступительные слова при резюмировании.

Эмпатическое слушание — это особый вид эмоционального восприятия субъектом другого субъекта общения. Эмпатическое слушание может быть понято как определённая психологическая процедура, предполагающая эмоциональное впитывание эмпатирующим субъектом чувств, переживаемых другим человеком (собеседником). Эмпатическое слушание, как психологическая процедура, детерминирует ответное выражение слушающим переживания чувств говорящего. Обращаем внимание на то, что имеет место применение для достижения этой основной цели всех рассмотренных выше приёмов рефлексивного слушания: уточнения, перефразирования, резюмирования.

Имеется определённая словесная схожесть и некая смысловая близость выраженности некоей общей формы осуществления эмпатического и рефлексивного слушания. Пример: «Я скоро заканчиваю свою работу. — Ты заканчиваешь завтра? — Ну, не так скоро. Думаю, в течение недели». Наряду с этим, имеются некоторые отличия эмпатического слушания от рефлексивного слушания, заключающиеся в целях и/или намерениях воспринимающего субъекта (слушающего). В связи с этим отметим в качестве основных целей активного, рефлексивного слушания — как можно более точное осознание информационного сообщения говорящего, понимание значения его идей (мыслей) и понимание переживаемых им чувств. Также в этой связи подчеркнём в качестве основных целей эмпатического слушания — эмоциональное восприятие высказанного человеком сообщения, «вчувствование» в эмоциональную окраску идей (мыс-

лей) собеседника и в их личностное значение для него, эмпатическое «уловление» доминирующего эмоционального состояния собеседника и его чувственного отношения к обсуждаемому предмету. Таким образом, обозначим эмпатическое слушание как более лично интимный, менее интеллектуально насыщенный и не предполагающий собою критику психологический приём общения, нежели чем активное слушание.

Дадим характеристику общей структуры эмпатического высказывания. Во-первых, во-вторых и в-третьих, должно иметь место полное исключение из этой содержательной структуры тех речевых оборотов, в которых содержатся критическая оценка, требование, совет, снижение значимости проблемы или желание управлять поведением собеседника. Примеры не соответствующих эмпатическому высказыванию словесных оборотов: «вы должны сделать следующее...», «вам непременно следует быть...», «вы совсем не правы...», «у вас странный взгляд на вещи...», «вы совершили большую ошибку...», «не очень-то беспокоьтесь об этом...», «ну, это вовсе и не проблема...», «ваша проблема весьма типична...» и т. п. Наконец, заявим, что при осуществлении эмпатического высказывания нужна опора на безоценочную обратную связь, о которой было сказано выше.

В связи с анализом психологических приёмов общения очень кратко обозначим специфику тактики и техники общения. Тактика общения — это реализация в конкретной ситуации взаимодействия генеральной коммуникативной стратегии, осуществляющаяся человеком на основе владения техниками общения и знания правил общения. Техника общения — это совокупность имеющихся у человека конкретных коммуникативных умений говорить и психологических умений слушать.

Продолжение в следующем номере.

О.В. Силина

Психологические границы дошкольников: феноменология, онтогенез, динамика развития, диагностика, практическая работа



Окончание. Начало статьи см. в предыдущем номере журнала (№2 за 2016 год).

Практическая работа. Создавая границы сказкой...

Существует две группы детей, которые чаще других сталкиваются с трудностями адаптации и коммуникации, особенно если речь идет о новом коллективе, новой социальной ситуации. В условиях общеобразовательной школы к ним можно отнести застенчивых и гиперактивных детей. При начале регулярного обучения у детей меняется картина мира, начинает главенствовать «нужно» над «хочу», приходится подчиняться правилам, конструктивно контактировать с окружающими детьми и взрослыми. Для выделенных групп детей такая ситуация часто оказывается стрессовой и приводит к негативным последствиям, вплоть до отказа посещения школы. Причинами могут служить различные факторы, поэтому остановимся на следующем — несформированности психологических границ у детей указанных групп.

Для начала еще раз определимся (поскольку это мы уже делали в начале статьи, опубликованной в предыдущем номере), что мы будем считать психологическими границами. За рабочее определение возьмем следующее: «психологические (когнитивные, эмоциональные и поведенческие) маркеры, отделяющие область приватности одного человека от другого» (С.К. Нартова-Бочавер).

В дошкольном возрасте важно показать детям их наличие и дать возможность их чувствовать, основываясь на одном из самых важных индикаторов — личном дискомфорте. Данное чувство в дальнейшем перерастает в чувство собственного достоинства, уверенность в себе, умение говорить «нет», что к подростковому возрасту приводит к формированию устойчивой «Я-концепции». Группы гиперактивных детей и застенчивых сходны тем, что их психологические границы не сформированы: у первой группы они чрезвычайно широкие, диффузные, размытые, а у застенчивых детей они смещены сильно «к телу», чрезвычайно узкие.

Однако их объединяет слабость контроля и регуляции психологических границ, а также их «чувствования» и способов защиты. Например, для гиперактивных детей подходит следующая метафора: «Все, что я вижу, — мое». Для застенчивых детей, наоборот: «Если что-то заметно, оно уже не мое». То есть данные группы характеризуют разнонаправленные процессы развития психологических границ: желание постоянного расширения и су-

Силина Ольга Владимировна — педагог-психолог МОУ «Гимназия» г. Переяславль-Залесский.



жения, что позволяет предположить изначально нарушенный процесс формирования границ. Феноменологический смысл психологических границ составляет успешность адаптации, коммуникации и личностного развития ребенка, поэтому в профилактической и коррекционной работе необходимо уделять должное внимание развитию данного явления психологической жизни человека.

В условиях школьного обучения дети указанных категорий испытывают определенные трудности в общении и обучении. Основная трудность работы психолога с данными категориями детей состоит в заключении устойчивого и продуктивного личностного контакта, который является ключевым условием эффективности психологического воздействия.

Поэтому на помощь мне пришла сказкотерапия, которая дает возможность установить контакт на опосредованном уровне, через сказочных героев, метафоры и пр. Работа со сказкой позволяет сразу же проиграть и прожить желаемое поведение. Таким образом, сказка удовлетворяет потребность детей в безопасности. Сказка позволяет преодолеть первичное напряжение, так как переносит в пространство воображения, в котором существует огромное разнообразие моделей поведения и возможность их сиюминутного применения. Важно, что использование сказки позволяет более четко ограничивать пространство допустимых и неприемлемых поступков с помощью многочисленных средств (сказочные герои, события, волшебство и пр.). Таким образом, сказка изначально дает более широкое жизненное пространство, характеризующееся высоким уровнем безопасности и большими возможностями личностного развития.

Итак, перейдем к детальному рассмотрению методики работы. Как уже говорилось выше, моя работа с гиперактивными и застенчивыми детьми предполагает развитие их психологических границ, процессов контроля, регуляции, активности, то есть уточнение и чувствование своего пространства и пространства другого человека. В своей работе я опираюсь на общеметодологические принципы психологии: детерминизма, системности, развития, субъектности, целостности.

Детерминистский тезис о действии «внешних причин через внутренние условия» (С.Л. Рубинштейн) применительно к психологическим границам можно понимать следующим образом: действуя на реальный мир и в реальном мире, субъект вынужден будет изменять собственное психологическое пространство, регулировать собственные границы. Это служит причиной личностной трансформации и развития субъектности. Развитие происходит «во внутреннем пространстве личности», которое можно рассматривать как пространство связи с другими людьми. Таким образом, обозначается переход от пространства «интра-индивидуального» к «интер-индивидуальному» (В.А. Петровский).

Принцип системности позволяет объяснить опосредованность психологических границ предметным

миром, то есть, осваивая совместную деятельность человек познает и развивает границы своего «Я». Принцип субъектности выступает целеполагающим и может быть рассмотрен как результат развития устойчивой конструктивной автономности и способности контролировать состояние психологических границ. Рассмотрение субъектности как способности личности к активности, способности быть «носителем идеи» требует четкого выделения себя из среды, обособленности от среды, но и в равной степени возможности контактировать со средой. То есть субъектность может рассматриваться, с одной стороны, как результат развития психологических границ, а с другой — детерминировать формирование устойчивых границ. Условно можно сказать, что субъектность — это мера полноты «присутствия» (М. Хайдеггер) и представленности человека в мире. Целостность же человеческой личности должна переживаться как единство между различными гранями бытия человека.

Сказкотерапия обеспечивает детям единство сознания и бытия, так как, переключаясь на уровень воображения, метафоры, дети одновременно начинают не только «говорить» сказочным языком, но и «жить» в сказке. Это позволяет достичь конгруэнтности ситуации, ее естественности и создает все условия для эффективности терапевтической работы. Сказочное пространство, лишённое всяких ограничений, является уникальным, безопасным и ресурсным для развития личности. Сказка «снимает» барьеры социального положения, образования, позволяет вести себя очень свободно.

Итак, опираясь на предложенную методологию, перейдем к описанию непосредственно методики работы.

Суть ее заключается в следующем. На начальном этапе я предлагаю ребенку сочинить сказку о каком-либо герое, наделенном характеристиками ребенка. Например, гиперактивному ребенку я предлагаю в качестве героя ураган, вулкан, шторм и пр. То есть выбираю такого персонажа, у которого не ограничен запас энергии, присутствует в высокой степени свобода передвижения и тенденции «захвата», интервенции в чужое пространство, нарушения границ. Для застенчивых детей выбираю персонажей с низкой энергетикой, например, цветок, улитку, маленькое деревце, свечку и пр. То есть выбираю таких героев, у которых психологические границы очерчены их телом или имеют возможность перемещаться внутрь и состояние которых сильно зависит от внешних факторов, действий окружающих.

Сказка в данном случае помогает очертить психологические границы ребенка, используя его характерологические особенности. Это значит, что, перевоплощаясь в сказочный персонаж, ребенок действует из своей «жизненной» роли, расширяя возможности своего поведения. Большим плюсом в этой ситуации является естественность поведения, что позволяет экологично подходить к вопросу коррекции

поведения у ребенка, не создавая для него стрессовых ситуаций.

Постепенно я пробую расширить репертуар сказочных взаимодействий, вводя новых персонажей, которых обычно играю сама. На первых этапах я использую нейтральных героев, обычно не вызывающих сильных эмоций. Например, в работе с гиперактивным ребенком, который играет ураган, я могу стать человеком, который сидит дома и смотрит в окно. То есть кем-то исключенным из ситуации, не имеющим отношения к происходящему.

Реакция на введенного героя служит индикатором дальнейшего развития событий. Ребенок может не отреагировать на введенного героя и сказка на этом заканчивается, как правило, так как нет достаточного уровня энергии, интереса и актуальности ситуации.

Однако, может произойти другая ситуация, когда ребенок по каким-то причинам воспринимает вспомогательного персонажа как «заслуживающего внимания» и активно взаимодействует с ним. В данной ситуации важно отметить, какой полюс шкалы «плохой — хороший» занимает герой. Я обычно подстраиваюсь под ребенка и начинаю играть партию, заданную ребенком, то есть узнаю характеристики героя и действую сообразно им. Таким образом, создается некоторый сказочный сюжет, мир, в котором ребенок проживает свои возможности.

Каким образом происходит развитие психологических границ? Сказка обладает необходимым ресурсом для этого, а именно: она позволяет ставить препятствия, создавать конфликтные ситуации. Это необходимое условие развития психологических границ, так как в конфликте, осознании какой-либо трудности происходит осознание «границы контакта» (Ф. Перлз), своих возможностей.

Но если реальные условия у гиперактивных и застенчивых детей «включают» устоявшиеся паттерны поведения, то сказочная ситуация позволяет подойти к проблеме творчески, находя новые способы реагирования. Таким образом, наличие препятствий в «сказочной» работе является основным механизмом развития психологических границ. Сказка дает детям возможность безопасного столкновения с проблемами, трудностями и мотивирует на их преодоление творческими, новыми способами. Препграда, препятствие стимулирует застенчивых детей к более активным действиям, а гиперактивных — к контролю собственных желаний.

Используя сказочное пространство, легко обосновать применение некоторых провокаций (в сказке возможно все): ты делай это, а этого не делай. Ребенок совершает разрешенное действие, обучаясь взаимодействию, формируя границы, но также развивает самоконтроль (не делая чего-то определенного). Вспомним: «Возьми Жар-птицу, но клетку не трогай». Детям с гиперактивностью и застенчивостью важно говорить об этом, так как для первой категории — этот

посыл выступает запретом, который нужно обязательно выполнить, иначе будут последствия, а для второй категории — это дополнительная возможность расширить собственное психологическое пространство, это стимул к действию. Таким образом, один и тот же прием позволяет одним детям дать свободу действий, а другим, наоборот, сформировать процессы саморегуляции.

В процессе игры полезно вводить положительных персонажей, которые заставляют ребенка искать собственные психологические ресурсы, позволяющие преодолеть трудности. Например, в примере со сказкой с ураганом ребенок нашел «добрую скалу, за которую он может зацепиться и не дуть сильно». Под скалой он имел в виду папу, которого он «побаивается, и поэтому будет вспоминать всякий раз, когда захочется побезобразничать».

Положительные персонажи обычно «кочуют» от занятия к занятию так же, как и отрицательные. Это сильные образы, которые вызывают большой отклик. В работе я обычно исхожу из потребностей ребенка и проигрываю сказочные ситуации с любимыми персонажами столько раз, сколько необходимо ребенку, не ограничивая количество сессий. Отрицательные герои часто возникают самопроизвольно, так как детям необходимо какое-либо препятствие. На мой взгляд, это доказывает мнение о том, что дети нуждаются в ограничениях собственной свободы, которая их сильно пугает.

Следует сказать, что для указанных групп детей целесообразно вводить новых персонажей последовательно, так как указанные две группы детей объединяют их слабые границы, сложности в установлении продуктивных контактов. Поэтому для более устойчивого и продуктивного контакта — сказочных героев необходимо вводить постепенно, предоставляя ребенку возможность развивать различные аспекты психологических границ.

В связи с этим приблизительная схема работы может выглядеть следующим образом: представление героя с характеристиками ребенка, затем — сочинение ребенком (или совместно с ним) сказки о герое, далее — ввод нейтрального персонажа, после этого — появление положительного / отрицательного героя, и в конце — обсуждение занятия.

Очень важно простимулировать творческий потенциал ребенка в решении возникшего сказочного затруднения. Этого можно добиться с помощью возрождения или перевоплощения отрицательного героя, который часто символизирует препятствие, конфликт, вводя новых персонажей, превосходящих ребенка силами и возможностями, создавая новый сказочный сюжет и помещая туда героя ребенка и пр.

То есть развитие психологических границ с помощью сказкотерапии происходит по следующей схеме: создание развивающей среды, потом — стимуляция творческого потенциала ребенка по поиску много-



численных путей решения проблемы, а затем — тренировка и закрепление полученных навыков. Окончанием сказкотерапевтического воздействия можно считать смену сказочного сценария на более благоприятный, адаптивный, конструктивный.

Остановимся подробнее на этапе обсуждения. Это очень важная и ответственная часть занятия. Я обычно делаю это следующим образом:

- понравилась ли тебе наша сказка? Что именно понравилось и не понравилось?
- какое у тебя сейчас настроение?
- что самое главное было для тебя в сказке?
- что было самым трудным в сказке?

После этого я предлагаю ребенку нарисовать самый яркий момент сказки. Часто возникают такие ситуации, когда дети начинают «понимать» сказку и интерпретировать ее в терминах реальной жизни. В данной ситуации важно помочь ребенку найти ресурсные состояния, которые он может использовать для решения возникающих проблем, развития навыков самоконтроля и пр. То есть «перевести» волшебные предметы и явления на язык жизни ребенка.

Важно, чтобы ребенок ушел с занятия с положительными эмоциями, необходимо отметить, что он сделал хорошо, чего добился, чему научился. Я говорю даже о самых незначительных вещах: один раз не стал кричать, а сказал тихо, улыбался больше, чем в прошлый раз, и пр. Сказкотерапия дает для этого большие возможности.

Возникает вопрос о целесообразности такого достаточно директивного подхода к работе с детьми. Почему я иду не «от клиента», а привношу много «от себя»? Застенчивые и гиперактивные дети больше других нуждаются в ограничениях, которые их успокаивают и вселяют уверенность. Застенчивым детям сложно самим определить тему и цель занятия, так как снижена способность устанавливать контакт. Гиперактивные дети, чувствуя рамки, учатся самоконтролю и принятию ограничений. Поэтому я считаю, что директивность в данном случае оправданна.

В завершение хотелось бы обсудить роль психолога в терапевтическом процессе. Я занимаю активную позицию, являюсь полноправным участником сочинения и разыгрывания сказки, а это необходимое условие продуктивности работы, так как дает ребенку возможность почувствовать психологические границы, как собственные, так и чужие.

Самое же главное, что дает психолог в сказкотерапевтическом процессе ребенку, — это понимание того, что он не один, что у него есть возможность «спрятаться» на законных основаниях в свой мир и пожить своей жизнью, которую мы, взрослые, часто отбираем у детей. Ведь когда есть тот, кто разделяет твои фантазии, жить уже становится легче.

ПРИЛОЖЕНИЕ

МЕТОДИКА «ШАГ В НЕИЗВЕСТНОСТЬ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ В СКАЗОЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»

Цель: развитие психологических границ.

Возраст: от 5 лет.

Материалы: бумага, цветные карандаши, ткани разных цветов.

Вводная: почему же «шаг в неизвестность», если цель наша определена? Потому что, даже если известна цель путешествия, всегда останутся загадкой те приключения, которые могут произойти в пути. Сказки можно рассматривать и анализировать под любым углом, в описанной методике точкой опоры выбраны психологические границы как базовая составляющая субъективной жизни человека.

Договоримся, что психологические границы можно рассмотреть с помощью следующих характеристик.

Активность и ее направленность — движение границ «Я» во время взаимодействия (активные или пассивные). Внутри данной категории возможно выделить пассивную и активную направленность границ «Я».

Активные психологические границы предполагают выход за собственные пределы, присваивание себе каких-либо ресурсов, интервенция в чужое пространство.

Пассивность рассматривается как статичное состояние границ, не нарушающее чужих границ и, следовательно, не несущее вонне собственных импульсов (эмоциональных, физических, когнитивных и пр.). То есть активность или же пассивность границ «Я» — это некоторая энергия, которая существует внутри самих границ (есть ли желание у человека сделать шаг навстречу попавшему в беду или уйти от какой-либо опасности).

Буду пояснять на примерах: в школе есть ученики умные, начитанные, на уроках — блещут, но если только спросить. Другими словами: «с таким в разведку можно идти», «партизан» и пр. Они никогда не поднимают руку, хотя прекрасно владеют материалом, на всех контрольных — отлично, но устные ответы, общение со сверстниками сводится к односложным ответам.

Застенчивость? Упрямство? Страх? Каждая психологическая школа назовёт по-своему, для нас же это — пассивность психологических границ.

Другая ситуация: чрезмерно общительный ребенок, рассказывает обо всём, что есть дома, приходит запросто к вам домой, одним словом — «находка для шпиона»: чрезмерно активные границы, свои открывает, чужие нарушает — и все без ущерба для собственного благополучия.

Осознанность, понимание существования психологических границ: когнитивный, рациональный компонент. Западание этого компонента приводит к пе-

чальным последствием: неумение сказать «нет», отказать в критической ситуации, и, что самое грустное, ребёнок потом мучается: «Зачем я согласился, если знал, что так делать плохо». Часто становятся жертвами школьного моббинга: ребёнка обижают, он понимает это, но сил ответить, чтобы защититься, нет.

«*Чувствование*» границ: интуитивный, чувственный компонент. Дети, которые не чувствуют своих границ, очень часто становятся «мальчиками на побегушках», шутами, они могут вместе со всеми смеяться над собой в грустные моменты (упал, ударился и пр.). Границы не осознаются, а только есть какая-то внутри тоска, ощущение, что что-то идёт неправильно, постоянная тревога, которую они заглушают «шутловством».

Регуляция психологических границ как способность изменения пространственной составляющей изучаемого феномена, обеспечивающая взаимодействие с окружающей средой. Есть группа детей, которые в различных жизненных ситуациях пытаются вести себя одинаково (с мамой, учительницей, бабушкой), не учитывают норм поведения; превалирование «я хочу» над «я должен» прослеживается очень долго в школе. Попытки переделать мир «под себя», нежелание прислушаться к мнению других людей, признать правоту других, оппозиционные настроения против «любимой власти» — только некоторые видимые особенности поведения ребёнка с нарушенной регуляцией психологических границ. Как сказала одна девочка: «Я совершенно не хочу узнавать ничего нового, потому что это буду уже не я!»

Контроль как способность к статичному положению границ, обеспечивающая сохранность «чувства». В любой группе есть дети, которые подчиняются всем, любой, кто заговорит с ними — друг, улыбнётся — прекрасный человек. Такой ребёнок легко изменяет своё мнение, отходит от первоначального плана, даже если это идёт ему во вред. Нужно пояснить, чем отличается контроль границ от их пассивности: когда мы контролируем свои границы, нам приходится прилагать усилия, чтобы защититься от внешних (или внутренних) воздействий, искушений, то есть это осознанное действие, волевое. Активность — пассивность границ чаще не осознаётся, а просто присутствует, как цвет глаз или темперамент.

Ранее мы упоминали, что кроме динамических характеристик границ можно выделить инструментальные, то есть непосредственно те способы защиты границ, которые применяет личность для сохранения собственного благополучия. К ним можно отнести: физические (уход или «выталкивание» противника со своей территории), вербальные (использование слов для защиты границ), когнитивные (использование аргументов, умозаключений и пр.), эмоциональные (крик, сильные эмоции, которые «пугают» противника) и пр. Следовательно, психологические границы предстают перед нами многогранным явлением, несущим адаптивную, развивающую, защитную, интегративную, дифференцирующую и др. функции.

Итак, я предлагаю свою методику исследования психологических границ с помощью создания сказки.

Рассмотрим некоторые элементы сказок, которые соответствуют выделенным характеристикам границ, те принципиальные моменты, которые активизируют нужные нам процессы (табл. 1).

Теперь обратимся к главному: к тому, как именно работать с психологическими границами в сказочном пространстве в группе детей 5–10 лет. Всё очень просто: нужно сочинить сказку.

Рассмотрим **процедуру**:

1. *Выбор предпочитаемого сказочного персонажа*. Каждый из участников придумывает героя, о котором ему хотелось бы рассказать сказку. Затем группа решает, какой персонаж наиболее близок и интересен в этот момент. Безусловно, у детей выбор одного героя вызывает стресс, но спустя некоторое время, привыкнув к процедуре, участники гораздо спокойнее относятся к такому порядку.

2. *Когда персонаж выбран, сказочник занимает позицию на краю «сцены» и начинает рассказывать сказку*. Обговорим важные правила нашей игры:

- сказочник — главный, никто не может его поправлять или командовать им, требуя себе другой роли, слов, одежды;
- с назначенной ролью, какая бы она ни была, соглашаемся (либо же сказочник имеет право спросить о том, кем хотят быть участники группы, и придумать сказку с их участием);
- роль должна быть у каждого участника;
- слушаем сказку внимательно, терпеливо и уважительно;
- на сочинение сказки отводится 10 минут (или любое другое время);
- ведущий может вмешаться в сказку в случае замешательства, каких-либо проблем или «застывания» сказки.

Необходимо пояснить: отстранённая позиция даёт возможность увидеть свою жизненную историю со стороны. Это «отключает» чувства, психологически даёт больше времени на использование новой реакции, позволяет отойти от привычных стереотипных реакций.

3. *По мере рассказывания сказки и появления в ней персонажей сказочник предлагает любому из участников стать указанным героем и выбрать понравившуюся ткань для «костюма»*. Необходимо пояснить: ведущий предварительно должен разложить ткань рядом со «сценой». Таким образом, каждый ребёнок становится «актёром», исполняет назначенную роль так, как требует автор (говорит те слова, которые ему предложены, действует в рамках сценария). Здесь важно оговориться: «актёры» могут привносить свои эмоции, слова, действия, если они не будут идти вразрез с замыслом и желаниями сказочника. Таким образом, получается импровизированное общее действие сказочника и актёров, в котором первый, по



сути, задаёт направление работы, а вторые создают пространство общего развития.

4. После окончания сказки необходимо снять «сказочную одежду», а сказочник, прикасаясь к плечу каждого участника, проводит деролинг («Ты не ..., а ...»). После деролинга сказочник благодарит каждого участника, отмечая его достижения в сказке. Цель этого действия проста: наделение каждого участника психологическим ресурсом, интеграция и обогащение личности. Очень полезно сделать какие-то символы, которыми бы сказочник «награждал» каждого участника,

такая «вещность» помогает лучше интегрировать новое свойство в структуру личности ребёнка. Этот этап очень важен, так как у детей развивается способность оценивать своё поведение, находить внутренние опоры, формируется «положительный образ». После этого ведущий проводит деролинг уже со сказочником: «Я уже не сказочник, а... с новыми знаниями и умениями».

5. Обсуждение: анализ полученной информации, «перевод» её с метафорического языка на жизненный. Проводится следующим образом: сначала высказываются участники, затем — сказочник.

Характеристика границ	Какие элементы сказки активизируют эти характеристики	Особенности сочинения сказок детьми с депривированными характеристиками границ
«Чувствование» границ	Противники, превосходящие силой, реальными способностями.	Герой всё время чего-то опасается, но не идёт вперёд, прячется, отсиживается, посылает вперёд других героев, «ходил между берёзками и тосковал». Если есть осознание границ — то герой начинает куда-то собираться: вырос, надо мир посмотреть, себя показать.
Понимание границ	Волшебные персонажи, превосходящие других людей многими способностями, в том числе и необычными.	Герои в сказке появляются один за другим, происходят бурные сражения. Если нет понимания границ — то герои, как правило, слабее, он быстро их побеждает, конфликта нет. Например, лев рывкнул, и враг (мышонок) убежал.
Активность	Волшебные предметы: кольцо, палочки и пр., повышающие/понижающие энергию в отношениях.	Активные границы — в сказке очень много энергии, герой вступает в отношения со всеми персонажами, получается очень «диалогичная» сказка, часто хаотичная, все герои — главные и чего-то должны добиться. Пассивность — повествование о том, что герой хотел бы сделать, но в сказке это не отражается.
Регуляция	Беды, конфликты, «приятности» и «неприятности» разного характера, как волшебного, так и бытового.	При хорошей регуляции границ герой не боится несчастий, он уверен, что справится с любой преградой, которая связана с общением с людьми. Если регуляция не очень хорошо развита, то преобладают пассивные герои, неживые объекты, которые никакого вреда не нанесут, неожиданностей от них можно не ждать, а просто рубить, толкать, катить, то есть полагаться приходится только на физические силы. Хорошая регуляция границ «Я» «будит» творческое начало: а как можно по-другому справиться с этой задачей? Какие у меня ещё есть ресурсы, что нового я могу придумать?
Контроль	Запреты, условия, верность своему делу и слову.	Хороший контроль границ — герой доводит начатое до конца, не меняет ни характера, ни персонажей, «разруливает» все ситуации сам, идёт до конца. Слабый контроль — отвлекается на второстепенные разговоры, идут ассоциации с какими-то другими событиями, много ветвей повествования и ни одной главной.
Способы защиты границ	Каким именно способом герой защищает своё «Я» в пути (прибегает только к силе, убеждению и пр.).	Что я могу делать, чтобы добиться своего: кричать или драться, доказывать или уходить, звать на помощь авторитета или пытаться разобраться самому, быть «девочкой» или «мальчиком» и этим оправдывать свои поступки. Главная цель границ у детей — сохранение целостности, собственного благополучия и адаптация к среде.

Табл. 1. Основные элементы анализа сказок и их соответствие основным свойствам границ

Шаги обсуждения сказки с участниками:

1) эмоциональный — понравилась/не понравилась сказка/роль?

2) рациональный — что нового узнали о себе? Почему возникло определённое отношение к сказке/роли? Похожа ли сказка/роль на вашу жизненную ситуацию? Часто ли происходят такие ситуации с вами?

3) смысловой — что эта сказка/роль значит для вас? Что значат волшебные предметы, герои, трудности? Кто/что (персонаж или волшебный предмет) это в твоей жизни? Кто/что помогает тебе справляться с трудностями? Какая «волшебная палочка» есть у тебя? Кто для тебя в жизни Кощей Бессмертный?

6. После обсуждения ведущий предлагает детям нарисовать сказку. Цель этого этапа — интеграция личности участников после проведённой работы. Ведущий предлагает участникам нарисовать наиболее запомнившийся момент сказки, после этого дети озвучивают, что именно они нарисовали;

7. В конце занятия ведущий спрашивает у детей, какие цели они поставят перед собой на следующее занятие: более уверенно рассказывать, свободно играть роль, внимательно слушать и пр.

Последующее осознание услышанного помогает ведущему глубже понять рассказанную участником сказку для дальнейшей работы. Предложенная выше схема анализа сказки (см. табл. 1) позволяет воздействовать именно на ту область границ, которая требует наиболее пристального внимания, например, директивно вводя новых персонажей и предлагая детям решить предложенную ситуацию. Часто случаются ситуации, когда у главного героя в сказке отсутствует волшебный предмет. Можно предложить ребёнку найти любую магическую вещь и увидеть, какие изменения происходят в сказке. То есть ведущий должен отмечать указанные особенности и способствовать тому, чтобы границы «Я» становились хорошо регулируемы, контролируемы и с широким спектром способов их защиты.

Перенесёмся из сказочного пространства в реальность. Что ещё позволяет увидеть данный способ работы, какие особенности отношений внутри группы?

1. *Сюжет*: самостоятельный или заимствованный, привычный или новый лично для участника. Какие «душевные» ориентиры обговариваются в сюжете: образы страха, смелости, помощи, защиты, способность к изменениям и пр. Желательно стимулировать детей к созданию авторских, неповторимых сказок, в которых им встречались бы неожиданные вызовы. Но хочется отметить, что дети с депривированными границами «Я» предпочитают использовать привычные сюжеты, которые обеспечивают им уверенность.

2. *Персонажи в сказке*: живые/неживые, все главные/все второстепенные, пространство сказки может быть населено сразу несколькими главными героями или же только «малоиспользуемыми». Указанные крайности (все герои главные или «неглавные») могут

указывать на слабую регуляцию и контроль границ «Я» («Главные герои — сами решат, что будут делать, «неглавные» — не будут мне мешать, ничего не нужно будет с ними придумывать», — так прокомментировал свою сказку мальчик 9 лет).

3. *Роли в сказке*: достаются ли участникам привычные/непривычные, приятные/неприятные роли, кто-то из участников всегда «злодей» или «главный герой». Отметим, что в такие ситуации ведущий может смело вмешиваться, меняя привычную схему рассказывания сказки, что позволяет детям пробовать свои силы в разных ролях и ситуациях.

4. *«Группировки» внутри сказки*: можно ли внутри группы отметить, что одни и те же дети играют главные роли, другие — на вспомогательных позициях? Боязнь отойти от привычной роли даже в сказке, следование установившимся групповым традициям также может говорить о слабо развитой динамической составляющей границ. В этих случаях ведущий может директивно назначать ребёнка на определённую роль.

5. *Эмоциональные реакции*: можно ли сказать, что ребёнок отказывается участвовать в сказке, чувствуя страх или тревогу, неконтролируемые позитивные эмоции и пр. В указанных ситуациях важно помочь ребёнку научиться контролировать эмоции (с помощью подходящих ему приёмов саморегуляции).

6. *«Застревания»*: можно ли отметить, что дети рассказывают одну и ту же сказку, «затягивают» повествование, останавливаются на каком-либо определённом месте (встреча со страхом, силой и пр.)? Это одна из проблем детей с особенностями развития границ: нет чувства «окончания», границы настолько широки, что не удаётся их почувствовать даже в сказке. В этом случае ребёнка можно ограничивать во времени, проговаривать, что сказка обязательно имеет начало и конец.

7. *Групповые изменения*: меняется ли структура группы, когда участники узнают возможности друг друга, формируется ли дружелюбное отношение и пр. Если отношения в группе остаются на прежнем уровне, то целесообразно применять такой приём: ведущий принимает на себя роль «злых сил», и участники играют «против» взрослого, объединяясь и побеждая «чудовище». Важно, чтобы ведущий говорил о своих наблюдениях за группой, о том, какие процессы происходят в ней (много агрессии, зависти, неуважения или, наоборот, внимания и терпимости);

8. *Индивидуальные изменения*: какие изменения можно отметить у участников, как изменяется роль в группе, что происходит с ребёнком, когда он рассказывает сказку. Поведение сказочника во время представления: пассивен или активен, самостоятельно или с помощью ведущего находит выход из сложных ситуаций и пр. Обучая детей рассказывать и показывать сказки, нужно стремиться к тому, чтобы сказочник уверенно вёл повествование, занимал активную позицию по отношению к собственному произведению. Например, можно сделать это следующим образом: «Твоя



сказка очень интересная, новая, я никогда раньше такой не слышала. В ней много храбрости и желания помочь другим людям. Твоему герою приходится сражаться и с драконом, и с диким тигром... Однако твой герой делает это только рычанием и дракой. Что он будет делать, если встретит противника сильнее, чем он? В твоей сказке очень много персонажей, которые хотят есть, пить, на них кто-то нападает. Лев (главный герой) не спит и не ест, занимается только спасением всех остальных персонажей. Он устал, но не признаётся никому в этом. Что он будет делать, когда совсем устанет? Ещё я заметила, что во время повествования герои не слушали тебя. Если такое повторится в следующий раз, что ты будешь делать?» Таким образом, усложнение условий «существования» в сказочном пространстве даёт стимул для развития психологических границ. Для достижения индивидуальных изменений полезен простой приём: каждый ребёнок

выслушивает обратную связь от ведущего и участников и ставит перед собой определённую цель на следующее занятие, обязательно проговаривая её.

Основная цель, к которой должны стремиться и участники, и ведущий, следующая: хорошо развитые свойства границ, успешная адаптация ребёнка к условиям среды. Работая по указанной схеме, можно добиться высоких результатов. Методика проста в использовании, но очень эффективна, так как затрагивает индивидуальность и уникальность каждого ребёнка, удовлетворяет потребность во внимании и признании. К чему же необходимо стремиться, рассказывая и показывая с детьми сказки? К тому, чтобы ребёнок самостоятельно ставил перед собой новые и новые цели и находил оригинальные и самобытные способы решения различных ситуаций, не пасовал перед трудностями, а творил, созидал и шёл вперёд.



В.А. Кокоренко

Хорошее школьное образование: исследование представлений субъектов образовательного процесса (родителей и педагогов)



В статье представлены анализ и интерпретация результатов исследования представлений родителей и педагогов по вопросам школьного образования. Выявлены противоречия в представлениях родителей и педагогов, возможные причины и потенциальная зона конфликтов. Показана необходимость проведения целенаправленной систематической работы по формированию у родителей четких и обоснованных представлений о хорошем образовании детей. Подчеркивается значимость выработки единой согласованной профессиональной позиции у всего педагогического коллектива.

Ключевые слова: школьное образование, современный родитель, современный учитель, психологические защитные механизмы, компетентность в оценке качества школьного образования, согласованная позиция педагогов и родителей, конструктивное взаимодействие в образовательном учреждении.

Часть 1. Результаты опроса родителей

В 2016 году нами было проведено исследование представлений субъектов образовательного процесса по проблемам получения детьми хорошего школьного образования. В анонимном письменном опросе приняли участие 202 человека, дети которых обучаются в 5–11 классах гимназии.

Для простоты понимания и обеспечения обстановки психологического комфорта родителям были предложены 7 вопросов с вариантами ответов. Родителей просили выбрать один ответ из трех возможных вариантов. Однако многие по мере необходимости выбирали два и даже три варианта ответов в одном или нескольких вопросах. Это свидетельствует о том, что, с одной стороны, в опросе были подняты сложные и многоаспектные проблемы (в принципе не имеющие однозначного ответа), а с другой — что родители не всегда имеют четко определенное мнение и поэтому затрудняются в выборе. Например, в ряде вопросов опрошенные без затруднений выбирали один ответ, и только на некоторые вопросы — за что несет ответственность семья, характер взаимодействия современного родителя со школой — отмечали два или три ответа.

Также следует принимать во внимание, что многие могли давать не вполне искренние ответы, а действовать под влиянием эффекта «социальной желательности».

Кокоренко Виктория Леонидовна — доцент, кандидат психологических наук, зам. директора по научно-методической работе, педагог-психолог ГБОУ гимназии №70 г. Санкт-Петербурга.



Вопрос 1. Что такое хорошее школьное образование?

- 68% — подавляющее большинство — родителей считают, что хорошее школьное образование — это *старт для дальнейшего образования и получения профессии*;
- 27% — что школьное образование дает *максимальные возможности для жизни детей в обществе «сегодня и завтра»*;
- 19% родителей указали, что хорошее школьное образование — это *учебные результаты, знания и умения, определяемые образовательным стандартом*.

Вопрос 2. От кого зависит хорошее школьное образование?

- 65% родителей указали, что хорошее школьное образование зависит от *школы (руководства и педагогов)*;
- 39% считают, что от *образовательной системы и образовательной политики страны*;
- 27% родителей отметили, что от *семьи (самого ученика и родителей)*.

В ответе на этот вопрос около трети опрошенных выбрали два ответа, наиболее часто — «от школы» + «от образовательной системы и образовательной политики страны». Это может указывать, с одной стороны, на тот факт, что родители понимают, что школа как государственное учреждение работает в полном соответствии с образовательными направлениями, определяемыми государством, и актуальными задачами системы образования в целом, и это будет отражаться на том образовании, которое получает ребенок. С другой стороны, очевидно, что родители явно занижают значимость собственного влияния на получение ребенком хорошего школьного образования и вклад самого ученика (своего ребенка) — его мотивации, усилий, труда, направленности на результат. На практике тенденция «снижения значимости» может приводить к фактическому переключению ответственности на школу.

Вопрос 3. В хорошем школьном образовании от школы зависит...

- 83% родителей считают, что в хорошем школьном образовании от школы зависит *профессионализм учителей*;
- 21% — значительно меньший процент выбора — *успехи и достижения детей*;
- 19% — *условия обучения (расписание, оснащение классов, учебники)*.

Такое распределение ответов, на наш взгляд, может быть обусловлено следующими факторами. Во-первых, тем, что родители в целом вполне удовлетворены условиями обучения детей в гимназии, и это обоснованно можно считать достижением школы и ее ресурсом. Во-вторых, пониманием родителями той особой роли учителя для ребенка в школе, его значи-

мости для учебной мотивации, знаний, умений, достижений и результатов школьника. В-третьих, пониманием родителями современных жизненных реалий многих профессиональных сфер, то есть того, что наличие профессии и профессионального образования в настоящее время не является залогом профессионализма. Применительно к учителям именно школа чаще всего является местом и стимулом роста профессионализма педагогов на разных этапах их профессионального развития. Такой большой процент выбора (83%) родителями связи «хорошее школьное образование — школа — профессионализм учителей» может указывать на существование неких проблем. Спектр проблем может быть самый широкий: от того, как вообще родители могут оценить профессионализм учителя, до системы отбора кадров в образовательном учреждении и повышения их квалификации.

Вопрос 4. В хорошем школьном образовании от семьи и родителей зависит...

- 50% — *конструктивное взаимодействие со школой и учителями*;
- 48% — *желание ребенка учиться, успехи и достижения*;
- 26% — *уважение к школе и учителям*.

Если сопоставить ответы родителей на вопрос №2 («От кого зависит хорошее школьное образование?»): «от семьи (ученик + родители) — 27% и «желание ребенка учиться, успехи и достижения» — 48%, то можно увидеть существенное рассогласование. Факт, что родители понимают, что от семьи и родителей во многом зависит желание ребенка учиться, его успехи и достижения, — позитивный. Это понимание можно и нужно использовать как ресурс для развития конструктивного взаимодействия между школой и родителями в решении образовательных задач с их детьми. При этом родители не всегда принимают на себя ответственность за некий итоговый результат — «хорошее школьное образование», особенно в его связи с получением дальнейшего образования и профессией (см. вопрос №1: 68% родителей считают, что хорошее школьное образование — это старт для дальнейшего образования и получения профессии).

Отдельного внимания заслуживает тот факт, что только 26% считают, что от семьи и родителей зависит уважение к школе и учителям. Проблема уважения к школе и учителю, несомненно, актуальная и многоаспектная. В ней можно выделить элементы: современного социально-общественного отношения к труду учителя и школе как социальному институту; отражения специфики семейных ценностей и семейного воспитания детей; индивидуально-групповых отношений с конкретным учителем в конкретной школе; профессионально-личностного позиционирования учителя детям и родителям. В любом случае, уважение к школе и учителю — это важный компонент, который можно использовать как для оценки структуры и характера взаимоотношений родителей и школы, так и для

целенаправленной работы педагогического коллектива в этом направлении — построении конструктивного взаимодействия с родителями и формировании уважения к школе, труду и личности педагога.

Вопрос 5. По-вашему мнению, современный учитель — это...

- 50% считают учителя личностью, которая оказывает влияние на поколения и будущее страны;
- 40% воспринимают учителя как человека, очень важного для ребенка и родителей;
- 26% — специалист, который выполняет свою работу.

С одной стороны, эти данные можно воспринимать как признание той значимой социальной миссии, которую исполняет учитель. Однако если мы сопоставим эти данные с тем, что только 26% указали, что уважение к школе и учителю зависит от семьи и родителей (см. вопрос №4), то становится очевидным противоречие: если учитель так важен и является столь влиятельной личностью, то почему же в семье не формируется уважение к учителю?

Выявленное противоречие, на наш взгляд, связано, во-первых, с тем, что, отвечая на вопрос «Современный учитель — это...», родители ориентировались на некое обобщенное представление об учителе, «абстрактного» учителя, а при ответе на вопрос «От семьи и родителей учителей... уважение к школе и учителям» — отвечали от своей семьи, из личного опыта взаимодействия с конкретной школой и конкретными учителями. Во-вторых, уважение всегда проявляется в поведении и взаимодействии: в речи, в установлении дистанции, в соблюдении неких норм и правил, регламентирующих отношения субъектов образовательного процесса (педагогов, учеников, родителей), в признании и реализации прав и обязанностей, в предоставлении выбора, в объективной оценке результатов и др. И если родители считают, что учитель — личность, которая оказывает влияние на поколения и будущее страны, то крайне трудно оценить результаты деятельности учителя (хотя родители имеют свое мнение о профессионализме учителей — см. ответы на вопрос №3 «От школы зависит профессионализм учителей»), очень велико влияние личностного фактора (харизмы и авторитета учителя, специфики личностных отношений с детьми и родителями). В таком варианте формировать у детей и родителей уважение и устанавливать уважительные отношения с учителем очень трудно.

На наш взгляд, потенциал для развития в этом направлении — это двигаться к пониманию родителями и обучающимися, что учитель — это специалист, который выполняет свою работу. При таком восприятии роли учителя будет больше возможностей налаживать взаимодействие в деятельности (Что делает учитель? Как делает? Для чего? Каковы результаты? Что можно сделать еще, чтобы...), а не только в отношениях (ребенка любят/не любят, уделяют внимание/не уделяют, хороший/плохой учитель, хорошая/плохая школа).

Крайне важно, что и учителя сами не привыкли воспринимать себя как специалиста, который выполняет свою работу, а претендуют на нечто большее (особая работа, не просто работа, а служение, миссия и т. д.). Это приводит к формированию нереалистичных ожиданий, профессиональному выгоранию, ощущению неценности (недооцененности) своего вклада в работу и учеников, обидам, разочарованиям в себе и в профессии, нежеланию профессионально развиваться, низкой готовности к реалистичной оценке своей деятельности, ревностному отношению к успехам и достижениям коллег.

Вопрос 6. По-вашему мнению, современный родитель...

- 75% ответов были отданы мнению, что современный родитель ценит школу и сотрудничает с учителями;
- 30% — родитель относится к школе, как к учреждению, которое обязано дать ребенку хорошее образование;
- из 202 заполненных анкет только в одной было отмечено, что родитель недоволен, часто вступает в противостояние со школой, жалуется.

Можно утверждать, что ответы именно на этот вопрос были даны под влиянием эффекта «социальной желательности». Важно отметить, что родители дали такие ответы не только потому, что «школе нужно, чтобы родители так считали», но и потому, что родители сами хотят, чтобы так было на самом деле. Они действительно хотят «быть такими родителями, которые ценят школу и сотрудничают с учителями», это их образ «идеального родителя». И этот образ «идеального родителя» не мешает им в реальности вести себя по отношению к школе и учителям совершенно по-другому, часто — противоположным образом.

Вопрос 7. Самое главное в хорошем школьном образовании...

- 59% — программа и результат обучения;
- 36% — социализация ребенка и его подготовка для жизни в обществе;
- 21% — удовлетворенность образованием у детей и родителей.

Соотнесем эти результаты с ответами на вопрос №1 («Что такое хорошее школьное образование?»): всего 19% родителей указали, что хорошее школьное образование — это учебные результаты, знания и умения, определяемые образовательным стандартом.

Результаты показывают, что родители не имеют собственного четкого, осознанного и согласованного представления о «хорошем школьном образовании». В одном вопросе у них одно мнение (например, главное в хорошем образовании — программа и результат), а в другом — другое, часто противоречащее предыдущему (учебные результаты, знания и умения вообще не столь важны, как дальнейшее получение профессии и возможности для жизни детей в обще-



стве). Не имея собственной четкой позиции, родители часто подвержены негативному влиянию различных ситуаций (раздувание негативных фактов в СМИ), эмоционально-аффективным реакциям («вываливание» проблем в интернет), скоропалительным непродуманным действиям (жалобы в различные инстанции), неконструктивному поведению в конфликтах (нагнетание напряженности, угрозы, эскалация, расширение зоны конфликта и т. д.). Кроме того, отсутствие четкого представления о «хорошем школьном образовании» в той или иной степени будет отражаться на оценке родителями качества оказания образовательных услуг в школе.

Таким образом, необходимо проводить целенаправленную систематическую работу по формированию у родителей четких и обоснованных представлений о хорошем образовании детей, о том, что и как в этом направлении делает школа, педагогический коллектив и конкретные учителя на уроках и в работе с классом. Важно, чтобы эта работа велась одновременно и с учителями, так как прежде чем транслировать некую концепцию хорошего школьного образования родителям, важно, чтобы такие же четкие и осознанные взгляды были у всего педагогического коллектива (по сути — единая согласованная профессиональная позиция). Имея и разделяя такую профессиональную позицию, учитель способен более осознанно реализовывать ее в работе, строя взаимодействие с детьми и родителями.

Часть 2. Результаты опроса педагогов

Эти же вопросы были предложены педагогам в рамках педсовета с помощью пультов для электронного голосования. Результаты обрабатывались по всему массиву данных (78 педагогов, индивидуальные результаты — анонимны).

Вопрос 1. Что такое хорошее школьное образование?

- 52% — большинство — педагогов считают, что хорошее школьное образование *дает максимальные возможности для жизни детей в обществе «сегодня и завтра»;*
- 34% — *старт для дальнейшего образования и получения профессии;*
- 14% педагогов указали, что хорошее школьное образование — это *учебные результаты, знания и умения, определяемые образовательным стандартом.*

Позитивным в этих результатах, на наш взгляд, является тот факт, что педагоги воспринимают образование достаточно широко, как основу развития, фундамент, на котором будут строиться все успехи и достижения детей вне зависимости от того, как будет складываться их дальнейшая жизнь. Хорошее образование — это ресурс, которым человек пользуется всю жизнь, при желании — развивая и наращивая его для решения своих жизненных и профессиональных задач. Однако проблемной зоной при таком воспри-

ятия является измеримость результатов образования. Каким образом (*критерии оценки, инструменты*), кем (*самим ребенком, его родителями, педагогами и школой, обществом*) и когда (*в процессе обучения, при окончании школы, при поступлении в вуз, в течение всей жизни*) может определяться, что школьное образование — хорошее и, значит, учитель работал хорошо?

На наличие некоторых проблем указывает крайне небольшой процент (всего 14%) выбора педагогами ответа «хорошее школьное образование — это учебные результаты, знания и умения, определяемые образовательным стандартом» (для сравнения — 19% выбора этого ответа у родителей). Можно предположить, что у многих педагогов существует не только весьма критичное отношение к содержанию одного из основных документов, связанных с деятельностью учителя, — образовательному стандарту, но и имеется противоречие между современными тенденциями развития системы образования (модернизация, стандартизация, оценка качества результатов образования и т. д.), требованиями к деятельности учителя и собственным профессиональным мировоззрением. Эти проблемы в каждодневных рабочих реалиях проявляются в пассивно-протестном отношении педагогов к происходящим изменениям в системе образования и в конкретном образовательном учреждении; в нежелании изучать нормативные документы, непосредственно связанные с деятельностью; в отсутствии интереса к познанию нового в преподаваемом предмете; в низкой активности в освоении новых профессиональных компетенций и др.

Сказанное выше подтверждается сопоставлением с результатами ответов на другие вопросы, в том числе на вопрос «От кого зависит хорошее школьное образование?».

Вопрос 2. От кого зависит хорошее школьное образование?

- 51% педагогов указали, что хорошее школьное образование зависит от *образовательной системы и образовательной политики страны;*
- 23% считают, что от *школы (руководства и педагогов);*
- 26% педагогов отметили, что от *семьи (самого ученика и родителей).*

Весьма впечатляет, что три четверти педагогов (51% + 26%) не склонны принимать на себя ответственность за «хорошее образование». Причинами такого переноса ответственности могут быть:

- 1) недостаточная зрелость личности, связанная с неуверенностью в себе, неудовлетворенным желанием успеха, недооцененностью;
- 2) профессиональное выгорание;
- 3) неадекватная компенсация делегируемой учителю избыточной ответственности, то есть современный учитель в школе полностью или частично отвечает за все — за учеников, за все, что с ними может

произойти (от мотивации, оценок, поведения до жизни и здоровья), за кабинет и другие помещения школы, за учебно-методическое обеспечение учебного процесса, за субботник, за работу с родителями, за себя, за... за... за... При недостаточной свободе выбора (за что отвечать, а за что — нет), под грузом непомерной, а часто — реально абсолютно не выполнимой ответственности у человека формируется *защитное избегающее* поведение, скорректировать которое очень трудно.

4) несбалансированность обязанностей и прав учителя в современной системе образования, то есть обязанности многократно превышают права и возможности на что-либо влиять (логика: «если я ни на что не влияю, то ни за что и не отвечаю...»).

Тенденция переноса ответственности была отмечена и при опросе родителей, с той разницей, что родители ответственность отдают школе (руководство, педагоги — 65%) и государству — 39%, а педагоги — государству и семье.

Вопрос 3. В хорошем школьном образовании от школы зависит...

- 51% педагогов считает, что в хорошем школьном образовании от школы зависит *профессионализм учителей*;
- 35% — несколько меньший процент выбора — *успехи и достижения детей*;
- 14% — *условия обучения (расписание, оснащение классов, учебники)*.

Вопрос 4. В хорошем школьном образовании от семьи и родителей зависит...

- 46% — почти половина — опрошенных педагогов считают, что от семьи и родителей зависит *желание ребенка учиться, успехи и достижения*;
- 30% — *уважение к школе и учителям*;
- 24% — *конструктивное взаимодействие со школой и учителями*.

Если сопоставить ответы педагогов с ответами на вопрос №3 («В хорошем школьном образовании от школы зависит...» — «успехи и достижения детей» — 35%), то можно увидеть, что педагоги разделяют ответственность за успехи и достижения детей между школой и семьей. Несомненно, это позитивный факт, который, в свою очередь, создает естественное пересечение интересов педагогов и родителей, единое поле для выстраивания конструктивного взаимодействия для решения общих задач развития и образования детей.

Вопрос 5. По-вашему мнению, современный учитель — это...

- 68% — подавляющее большинство — считают учителя *личностью, которая оказывает влияние на поколения и будущее страны*;

- 17% указывают на восприятие учителя как *очень важного для ребенка и родителей человека*;
- 15% воспринимают учителя как *специалиста, который выполняет свою работу*.

Так же, как и в родительском опросе, с одной стороны, эти данные можно воспринимать как понимание той значимой социальной миссии, которую исполняет учитель. Однако, если мы сопоставим эти данные с тем, что:

- три четверти педагогов (51% + 26%) не склонны принимать на себя ответственность за «хорошее образование» (вопрос №2),
- только треть (35%) педагогов считают, что «успехи и достижения детей» зависят от школы (вопрос №3),
- почти половина (46%) педагогов отметили, что «желание ребенка учиться, успехи и достижения» зависят от семьи и родителей (вопрос №4),

то возникает вопрос, *каким образом учитель «оказывает влияние на поколения и будущее страны»?*

Вполне возможно, что педагоги демонстрируют сформированную еще в процессе получения педагогического образования установку — на «особую функцию учителя в обществе». В обсуждении результатов опроса родителей нами уже отмечалось, что учителя не привыкли воспринимать себя как специалиста, который выполняет свою работу, а претендуют на нечто большее (особая работа, не просто работа, а служение, миссия и т. д.). Но столь высокий уровень притязаний должен чем-то обеспечиваться: высокой (но реалистичной!) самооценкой, конкретными результатами деятельности — успехами и достижениями, осознанием уровня своего профессионализма и педагогического мастерства, стремлением к повышению этого уровня, признанием коллег, высокой оценкой общества и соответствующим отношением как к труду конкретного учителя, так и к профессиональному сообществу педагогов в целом.

С учетом же актуальной ситуации в обществе и системе образования возникает впечатление, что педагоги склонны «принимать желаемое за действительное».

Вопрос 6. По-вашему мнению, современный родитель...

- 62% ответов были отданы мнению, что родитель *относится к школе как к учреждению, которое обязано дать ребенку хорошее образование*;
- 27% — современный родитель *ценит школу и сотрудничает с учителями*;
- 10% педагогов считают, что *родитель недоволен, часто вступает в противостояние со школой, жалуется*.

По нашему мнению, распределение ответов педагогов на этот вопрос в целом отражает современное отношение родителей к школе. Отношение родителей — очень разное и складывается под влиянием многих факторов. Принципиально важно для педагогов — это



отношение *знать* и *учитывать* во взаимодействии с родителями, а также *своевременно корректировать* собственное мировоззрение и профессиональные установки (в частности — учителя вполне осознают, что «родитель относится к школе, как к учреждению, которое обязано дать ребенку хорошее образование» и при этом считают «учителя личностью, которая оказывает влияние на поколения и будущее страны»).

Вопрос 7. Самое главное в хорошем школьном образовании...

- 48% — *удовлетворенность образованием у детей и родителей;*
- 32% — *социализация ребенка и его подготовка для жизни в обществе;*
- 19% — *программа и результат обучения.*

То, что почти половина педагогов считают, что главное в хорошем школьном образовании — это удовлетворенность образованием у детей и родителей, может соотноситься, во-первых, с признанием педагогами того, что дети и родители — это фактические, значимые и полноправные участники образовательного процесса (то есть субъект-субъектные отношения действительно приходят на смену субъект-объектным отношениям в педагогическом процессе); и, во-вторых, с утверждением новых реалий в системе образования при изменении приоритетов образовательной политики (образование — сфера услуг, а качество образовательной услуги оценивает потребитель: он *выбирает*, ему может *нравиться/не нравится*, он может быть *доволен/не доволен* условиями, процессом обучения, результатом, отношениями, педагогом, школой и др.). При этом противоречие заключается в том, что все понимают, что дети и родители имеют право оценивать все, что связано со школьным образованием, понимают, что в той или иной степени школа и педагоги зависимы от этой оценки, и также понимают, что часто это абсурдная ситуация, потому что оценивать что-либо (кого-либо) может человек *компетентный*. В чем и насколько дети и родители компетентны — вопрос актуальный и практически не изученный. При ответе на метафорический вопрос «А судьи кто?», педагоги часто склонны к необоснованному обобщению «Да что они могут оценить? Они же ничего в этом не понимают!».

Крайне интересно сравнить результаты ответов педагогов на этот вопрос с ответами родителей. Треть опрошенных в обеих группах сходятся во мнении, что главное в хорошем школьном образовании — социализация ребенка и его подготовка для жизни в обществе, и на этом сходстве можно и нужно наращивать общность учителей и родителей.

Необходимо также вырабатывать согласованную педагогическую позицию учителей и родителей в преодолении потенциально конфликтного противоречия: 48% педагогов считают главным в хорошем школьном образовании удовлетворенность у детей и родителей,

а 59% родителей, наоборот, считают главным — программой и результатом обучения.

На первый взгляд, этот «перевертыш» удивителен и нелогичен. Гораздо понятнее было бы обратное: если бы учителя считали главным программой и результатом обучения (ведь они именно этим и занимаются как специалисты!), а родители считали бы главным удовлетворенность (собственную и своих детей). Но если мы попробуем рассмотреть это с точки зрения «что дает именно такая позиция?», то наиболее вероятно следующее.

Если педагог считает, что главное в хорошем школьном образовании — удовлетворенность детей и родителей, и они удовлетворены и довольны, то как бы тебя ни оценивали эксперты при аттестации и коллеги, имеешь ли ты учеников с высокими достижениями, какие баллы ученики показывают по учебной деятельности — не так важно. А если дети и родители не удовлетворены, то, как уже отмечалось выше — «они ничего в этом не понимают» (то есть здесь работает механизм психологической защиты от неприятной информации — рационализация). Если бы педагог считал, что главное в хорошем образовании — выполнение программы и результат обучения, то объяснить слабые результаты, проблемы ли это в усвоении программы (то есть в учебной деятельности ребенка) или в преподавании (то есть в деятельности учителя) — было бы весьма трудно.

В отношении родителей: если родитель считает главным программой и результатом обучения и при этом часто не знает содержания программ, не имеет представления, что считать результатом образования и как его оценить, то есть ощущает свою полную некомпетентность в этом вопросе, то работает типичный механизм психологической защиты от неприятных переживаний — проекция. Это проявляется в переносе ответственности за хорошее школьное образование на школу и педагогов. И если родитель не удовлетворен результатами и качеством образования своего ребенка, то кто же в этом виноват? Ответ очевиден...

Таким образом, главный вывод, который можно сделать по итогам опроса педагогов, практически совпадает с тем, что было описано выше по итогам опроса родителей: педагогическому коллективу необходимо формировать целостную согласованную профессиональную позицию по основным вопросам школьного образования, на основе которой учитель способен более осмысленно работать и строить взаимодействие с детьми и родителями. В этот процесс должны быть включены и родители, чтобы расширять собственную педагогическую компетентность, иметь четкие и обоснованные представления о хорошем образовании детей, о том, что и как в этом направлении делается образовательным учреждением и педагогическим коллективом.

Л.А. Ясюкова

Сравнительный анализ влияния программ В.И. Жохова и «Школа России» на развитие учащихся 1-х классов



В настоящее время в педагогической среде много говорится о необходимости развития детей, акцентируется особое значение именно развития, а не только обучения, и при этом можно услышать много критических замечаний как от родителей, так и от самих учителей относительно образовательных программ, которые не справляются с этой задачей.

Цель проведенного эмпирического исследования состояла в том, чтобы выяснить, как влияет на развитие учащихся 1-х классов относительно новая образовательная программа для начальной школы В.И. Жохова¹ в сравнении со стандартно используемой программой «Школа России».

Ключевые слова: развитие, обучение, школа В.И. Жохова, программа «Школа России», психологические характеристики ребенка.

Исследование проводилось в двух школах Санкт-Петербурга. Назовем их условно: школа №1, в которой дети обучались по программе В.И. Жохова, и школа №2, в которой дети обучались по программе «Школа России». Исследование проводилось с согласия родителей и администрации школ. В школе №1 в эксперименте участвовали дети 1 В класса (32 человека, 15 мальчиков и 17 девочек). В школе №2 эксперимент проводился также в 1 В классе (33 человека, 15 мальчиков и 18 девочек). Оба класса с одинаковой и достаточно большой наполняемостью, никакого

Ясюкова Людмила Аполлоновна — кандидат психологических наук, доцент, преподаватель СПб НОУ ДПО Институт практической психологии «Иматон».

1 На сайте школы В.И. Жохова (<http://sistemazhokhova.ru/>) заявляется буквально следующее: «...Технология основана на принципах природосообразности и трехсотлетнем опыте отечественной школы. При разработке методики были использованы последние достижения педагогики, физиологии и психологии. Модели обучения, конкретные приемы увязаны в гармоничную самодостаточную систему, учитывающую и эффективно использующую более 1700 факторов, влияющих на развитие ребенка. Это единственная система, в которой образовательная концепция доведена до уровня исчерпывающей, детально разработанной практической технологии работы учителя. Использование системы гарантирует достижение результатов, требуемых федеральными государственными общеобразовательными стандартами. При этом дети будут с удовольствием ходить в школу — эти четыре года станут для них ярким, незабываемым и очень полезным опытом. Это вам подтвердят тысячи родителей и учеников по всей стране (прим. редакции).



специального предварительного отбора в эти классы не проводилось. Оба класса вели опытные преподаватели, имеющие высшую категорию.

По программе В.И. Жохова учительница работала впервые, по программе «Школа России» у учительницы имелся многолетний опыт работы. Учителя несколько различались по стилям преподавания: в школе №1 учительница использовала в основном демократические методы общения с классом, в школе №2 учительница чаще прибегала к авторитарным, строгим методам управления классом. В окончательном сравнительном исследовании участвовало по 31 человеку из каждого класса в связи с тем, что в мае трое детей болели, и их не удалось вторично обследовать до конца учебного года. В итоге статистическому анализу подверглись данные 31 учащегося из каждого класса (14 мальчиков и 17 девочек из школы №1 и 13 мальчиков и 18 девочек из школы №2). Для целей обследования использовалась I часть диагностической технологии Л.А. Ясюковой (автора статьи) (технология имеет гриф «Госстандарт России», выпускается ГП «Иматон»).

На первом этапе эксперимента (в октябре 2015 года) было проведено комплексное психологическое обследование учащихся обоих классов. В процессе диагностики изучалось развитие следующих интеллектуальных и личностных характеристик (соответствующие обозначения в таблицах).

РА и RB — зрительно-графическое мышление (видение-понимание простейших графических изображений, рисунков и простейших закономерностей — повторяемости, симметрии, аналогий, целостности). Максимально возможные значения показателей — 12 баллов.

П.М.инт. — интуитивный компонент понятийного мышления (умение понимать суть, выделять главное в описательном, структурированном материале, то есть понимание сути рассказов учителя и содержания текстов). База гуманитарного мышления. Максимально возможное значение — 8 баллов.

П.М.лог. — логический компонент понятийного мышления (понимание смысла правил, формул, доказательств, видение закономерностей, аналогий, то есть понимание объяснений и способность произвольно пользоваться полученными знаниями). База естественнонаучного мышления, что также необходимо для решения математических задач. Максимально возможное значение — 8 баллов.

П.кат. — понятийная категоризация (способность к логической систематизации, общению информации, то есть к накоплению знаний и опыта). База для формирования научных представлений, научной картины мира. Максимально возможное значение — 8 баллов.

Абстр. — абстрактное мышление (способность выделять формальные связи, отношения, зависимости). База математического мышления. Максимально возможное значение — 4 балла.

Реч.раз. — произвольное владение речью как инструментом (способность понимать словесное объяснение без опоры на зрительные представления и восприятие ситуации, а также словами формулировать свои мысли, чувства, эмоциональные состояния). База адекватной коммуникации и самосознания. Максимально возможное значение — 8 баллов.

Реч.пам. — речевая память, запоминание информации на слух. Необходима для восприятия объяснений в процессе урока. Норма 3–4 балла. (Если данная простая речевая память развита сильнее, то в дальнейшем она блокирует развитие мышления, так как ребенок, пока учится в начальных классах, легко все запоминает и воспроизводит, мышление ему до средней школы обычно не требуется, оно и не развивается.)

Обр.пам. — зрительная, образная память, необходима для системного представления и анализа информации, грамотного письма. Норма 6–8 баллов.

Скорость — скорость переработки информации, отражает особенности нейродинамики. Необходимы (и достаточны) средние значения (в диапазоне 28–38), для того чтобы ребенок успевал воспринимать объяснение учителя и выполнять работу в темпе ведения урока.

Вним. — произвольное внимание (концентрация, устойчивость, переключение). Необходимые значения 0,96 и выше. Если значения ниже, то ребенок не может сосредоточено работать на протяжении всего урока, часто отвлекается, пропускает часть информации, перестает понимать, о чем идет речь на уроке, делает в письменных работах ошибки по невнимательности.

ЗМК — зрительно-моторная координация. Необходимые значения 2 балла и выше. При более низких значениях ребенок при чтении теряет строку, при списывании делает ошибки, при проверке не видит различия между тем, что написано в книге и что у него в тетради, не может читать с доски (на большом расстоянии), не может следить за работой на интерактивной доске.

Тревож. — показатель тревожности, характеризует адаптационные возможности ребенка, связанные с его эмоциональным самочувствием. Оптимальные значения 2–5 баллов. При низких значениях ребенок беспечен, не реагирует на замечания, что осложняет приобретение необходимых для адаптации навыков. При более высоких значениях ребенок повышенно тревожен, излишне эмоционально переживает неприятности, боится действовать самостоятельно, экспериментировать, что также осложняет адаптацию.

ВК — вегетативный коэффициент, показатель состояния здоровья, баланс энерготрат и способности к восстановлению. Оптимум 0,92–1,99.

СО — показатель суммарного отклонения от аутогенной нормы, характеризует баланс положительных и негативных эмоциональных переживаний (норма 0–18). Более высокие значения свидетельствуют о

преобладании негативных эмоциональных переживаний в жизни ребенка.

Ro — суммарный показатель по зрительно-графическому мышлению («детский», наиболее ранний вариант развития мышления).

Mo — суммарный показатель по мышлению понятийному и абстрактному (более поздно, по сравнению со зрительно-графическим, формирующимся операциям мышления).

По результатам обследования были составлены и выданы родителям психологические характеристики на каждого ребенка. На родительских собраниях родители были проинструктированы, как пользоваться этими характеристиками, было рассказано об общих проблемах современных программ, о том, что надо делать, чтобы оптимизировать обучение детей. После собрания всем были даны индивидуальные консультации, в которых давались рекомендации по оптимизации обучения и общения с ребенком в зависимости от его индивидуальных особенностей. Собрания и индивидуальные консультации были проведены в течение ноября 2015 года.

Сравнительный анализ развития учащихся двух классов (по результатам тестирования детей в октябре 2015 года) представлен в табл. 1. Производился расчет средних значений, стандартных отклонений, оценка значимости различий проводилась с использованием критерия Стьюдента (графа: Стьюдент). Статистический анализ показал, что достоверных различий (даже в тенденциях) между учащимися данных классов не обнаружено.

Можно заключить, что оба класса на начальном этапе обучения одинаковы по психическому развитию детей. В целом интеллектуальное развитие детей соответствует среднему уровню, ближе к нижней границе. Зрительно-графическое мышление соответствует верхней границе среднего уровня развития. Ниже необходимой нормы произвольное внимание и зрительно-моторная координация. Тревожность несколько выше нормы. Сравнительный анализ количественного распределения детей с проблемами внимания, зрительно-моторной координации, общего состояния здоровья представлен в табл. 2.

Пояснение к таблице: ММД — это минимальные мозговые дисфункции, или легкие отклонения в функционировании мозга, проявляющиеся как осложнения различных родовых и других травм, чаще всего из-за травм шейного отдела позвоночника (в этом случае пережимается позвоночная артерия, нарушается кровоснабжение мозга, снижается его общая работоспособность, замедляются темпы его созревания). При ММД произвольное внимание в соответствии с возрастными нормами не формируется, ребенок фактически не может управлять своим поведением на том уровне, как это требуется от первоклассника. Воспитательные воздействия не дают положительного результата, в первую очередь, необходимо восстановление здоровья.

Из табл. 2 видно, что детей с недостаточно сформированными произвольным вниманием и зрительно-моторной координацией несколько больше в классе, в котором используется программа В.И. Жохова. В данной программе значительно больше времени, по сравнению с традиционной программой, уделяется групповой работе детей с информацией, выводимой на доску. Но именно такая работа для детей с проблемами внимания и ЗМК наиболее затруднительна. Более того, такая работа не способствует развитию зрительно-моторной координации. И это видно по незначительной положительной динамике данного показателя у детей, которые обучаются по программе В.И. Жохова. Зрительно-моторную координацию формирует традиционная «кропотливая» работа в тетрадях. Положительная динамика по формированию внимания в обоих классах связана с тем, что после индивидуальных консультаций дети прошли реабилитационное лечение в (нашем) медицинском центре «Мэдис». По общему физическому состоянию (отсутствие усталости, утомления) и по эмоциональному состоянию на начало эксперимента дети, обучающиеся по программе Жохова, были более благополучными по сравнению с классом, который обучался по программе «Школа России». К концу года количество детей с «эмоциональным оптимумом» в обоих классах несколько снизилось и выровнялось. А усталых и утомленных детей стало больше в классе, обучающемся по В.И. Жохову (энергетический оптимум на конец года остался у 15 чел.), и меньше в классе с программой «Школа России» (энергетический оптимум на конец года у 20 чел.). В 1 В классе школы №2 количество повышено тревожных детей фактически не изменилось: было и осталось больше, чем в 1 В классе школы №1. Но и в школе №1 к концу года повышено тревожных детей стало на 3 человека больше. Если в программе В.И. Жохова и заложен какой-то оздоровительный потенциал, о котором заявлено в рекламе этой программы, пока он никак не проявился, напротив, наблюдается некоторое более явное утомление и снижение настроения.

Теперь перейдем к рассмотрению влияния программ В.И. Жохова и «Школа России» на интеллектуальное развитие учащихся. Следующий диагностический срез проводился в мае 2016 года. Дети в процессе тестирования в мае 2016 г. выполняли те же самые интеллектуальные задания (на мышление, произвольную речь), которые им давались в октябре 2015 г. Сравнительная характеристика развития учащихся представлена в табл. 3.

Как видно из данных табл. 3, никаких достоверных различий между наблюдаемыми классами на конец года также не возникло (кроме навыка чтения, о котором будет сказано позднее). Поэтому нельзя сказать, что какая-то из этих программ интенсивнее развивает детей: никаких различий по измеряемым параметрам между данными классами за период обучения не возникло.

Естественно, дети развивались, и динамика есть, но она идентична в обоих классах, то есть какое-то



специфическое положительное развивающее влияние одной или другой программы не выявлено. В табл. 4 и 5 приведена динамика показателей учащихся каждого класса за период с октября по май. Жирным шрифтом выделены показатели, где различия оказались статистически достоверными, то есть данную динамику можно доказательно считать однонаправленной, закономерной, характеризующей изменения, происходящие с большинством детей, или интерпретировать как развитие детей за период между тестированиями.

Во-первых, можно с уверенностью говорить о развитии зрительно-графического мышления детей (умения использовать схематические рисунки, чертежи, простейшие таблицы и пр.). По программе «Школа России» у детей стимулируется развитие зрительно-

графического мышления в целом, по программе Жохова — в основном видение закономерностей (последовательностей, чередований, симметрии, аналогий — **RB**). Программа «Школа России» повышает также и способность использования простейших рисунков и чертежей (**RA**). В обоих классах достоверно выросли скоростные показатели переработки информации (**Скорость**), что связано с возрастным созреванием нервной системы. В обоих классах улучшились показатели произвольного внимания (**Вним.**), что является частично следствием возрастного созревания, но в большей степени результатом реабилитационного лечения в МЦ «Мэдис». У учащихся по программе «Школа России» достоверно ниже стали показатели абстрактного мышления (**Абстр.**), чего не произошло у учащихся по програм-

Показатели	ср. значения		станд. откл.		Стьюдент
	шк. 1	шк. 2	шк. 1	шк. 2	
	РА	9,32	9,39	1,47	
RB	7,94	8,23	2,29	2,54	0,638
П.М.инт.	3,68	3,71	1,49	1,30	0,928
П.М.лог.	3,55	3,35	1,55	1,56	0,626
П.кат.	2,29	2,90	1,74	1,68	0,163
Абстр.	1,06	1,23	0,77	0,67	0,383
Реч.раз.	3,56	3,34	1,09	1,16	0,431
Реч.пам.	3,94	3,39	1,21	1,15	0,072
Обр.пам.	6,44	6,56	1,97	1,85	0,791
Скорость	30,33	28,12	9,44	7,53	0,311
Вним.	0,928	0,944	0,044	0,042	0,152
ЗМК	1,40	1,60	0,44	0,61	0,156
Трев.	5,45	5,97	2,53	2,21	0,396
ВК	1,03	1,09	0,33	0,51	0,628
СО	12,06	14,84	6,14	5,86	0,074
Ro	17,26	17,61	3,43	3,21	0,675
Mo	10,58	11,19	3,30	3,29	0,467

Табл. 1. Сравнительная характеристика 1-х классов на основе обследования в октябре 2015 года

Показатели	ср. значения		станд. откл.		Стьюдент
	шк. 1	шк. 2	шк. 1	шк. 2	
РА	9,77	10,19	1,15	1,08	0,143
RB	9,29	9,65	2,41	1,87	0,520
П.М.инт.	3,81	3,77	1,40	1,45	0,929
П.М.лог.	3,26	3,32	1,53	1,35	0,861
П.кат.	2,74	2,82	1,21	1,31	0,802
Абстр.	0,81	0,77	0,65	0,84	0,867
Реч.раз.	3,71	3,48	1,35	1,35	0,512
Реч.пам.	4,39	4,03	1,38	0,91	0,238
Обр.пам.	7,21	7,55	1,86	1,77	0,465
Скорость	35,05	36,25	10,34	10,59	0,654
Вним.	0,951	0,958	0,027	0,029	0,372
ЗМК	1,47	1,74	0,58	0,63	0,079
Трев.	5,74	6,19	1,75	1,58	0,290
ВК	0,95	1,16	0,42	0,46	0,063
СО	16,26	15,42	6,49	7,75	0,646
Чтение	1,90	3,21	1,71	1,98	0,007
Ro	19,06	19,84	3,11	2,50	0,285
Mo	10,61	10,69	2,87	2,96	0,914

Табл. 3. Сравнительная характеристика 1-х классов на основе обследования в мае 2016 года

ме В.И. Жохова. Возможно, программа «Школа России», как наиболее традиционная программа, использует мало заданий на формальные операции, предпочитая наглядно-графические варианты, что и отражается в переориентации мышления детей: подавлении зачатков абстрактного мышления и усиленной стимуляции наглядного зрительно-графического мышления. Такое развитие мышления затрудняет в дальнейшем освоение наиболее формальных разделов алгебры и математического анализа. В программе В.И. Жохова развитие зрительно-графического мышления стимулируется не фронтально, что не приводит к подавлению зачатков абстрактного.

Обучение по программе «Школа России» стимулирует развитие у детей речевой и зрительной памяти, возможно, это связано с традиционными методами обучения, когда детям приходится многое заучивать и наизусть воспроизводить на уроках. Этого не наблюдается у детей, обучающихся по программе В.И. Жохова. Некоторое ухудшение настроения (повышение индекса **СО**) отмечается только у детей школы №1, которые обучаются по программе В.И. Жохова.

Тест на навык чтения давался только в мае, для оценки результатов обучения. Этот тест никак не связан с педагогической проверкой техники чтения, которую дети проходят в школе. Этот тест разработан мною, входит в мои диагностические комплекты и позволяет оценить смысловую единицу восприятия текста, проще — ответить на вопрос, понимает ли ребенок то, что он читает, и насколько правильно понимает. Тестирование детей в мае показало, что ни в одном классе нет ни одного ребенка с полноценным навыком чтения, то есть при чтении никто еще не способен схватывать смысл всего предложения сразу. Более того, даже «первичный навык», когда единицей смыслового восприятия являются словосочетания (то

есть ребенок способен как бы из кусков составить фразу и понять ее смысл, если она не очень длинная и литературно не очень сложная), имеется только у 4 детей школы №1 (программа В.И. Жохова) и у 13 детей из класса, обучающегося по программе «Школа России». У всех остальных детей смысловой единицей восприятия текста является отдельное слово, то есть самостоятельно понимать смысл читаемых текстов они не могут, хотя озвучивают и проверку техники чтения сдают успешно. По обеим программам чтение-понимание формируется слабо, но по программе В.И. Жохова достоверно хуже.

К сожалению, обучение детей по программе Жохова к концу 1-го класса не формирует у них даже зачатков чтения-понимания (все же по программе «Школа России» почти полкласса продвинулись в этом направлении). Ни та, ни другая программа не обладает преимуществами в развитии речи и понятийного мышления (то есть основных операций мышления, которые требуются для обучения в школе). Более того, обе программы не развивают ни речь, ни понятийное, ни абстрактное мышление.

Анализ индивидуальных результатов диагностики позволяет видеть разнонаправленную динамику показателей мышления, то есть у кого-то из детей произошли некоторые позитивные сдвиги, у кого-то наблюдается снижение показателей. В табл. 6–9 дается сравнительная характеристика детей, у которых повысились и у которых снизились показатели мышления.

Из данных табл. 6 видно, что позитивная динамика отмечается у детей, показатели мышления которых были при поступлении в школу достоверно ниже (понятийная категоризация, абстрактное мышление), ниже были и остальные показатели, хотя различия и не достигли уровня достоверности. Вывод получается такой: обе программы несколько подтягивают наименее развитых детей и останавливают развитие наиболее

Показатели	шк. 1, октябрь	шк. 1, май	шк. 2, октябрь	шк. 2, май
Внимание N	10 чел.	19 чел.	17 чел.	21 чел.
Внимание снижено (0,91–0,95)	14 чел.	10 чел.	9 чел.	8 чел.
ММД	7 чел.	2 чел.	5 чел.	2 чел.
ЗМК ниже N	22 чел.	17 чел.	13 чел.	9 чел.
Тревожность повышена	13 чел.	16 чел.	20 чел.	21 чел.
Настроение N (СО)	28 чел.	20 чел.	24 чел.	20 чел.
Состояние здоровья N (ВК)	20 чел.	15 чел.	18 чел.	20 чел.

Табл. 2. Сравнительная характеристика классов по количеству детей с проблемами здоровья, внимания, зрительно-моторной координации и общего эмоционального состояния по результатам обследования в октябре 2015 г. и в мае 2016 г.



развитых. Среди детей, обучающихся по программе В.И. Жохова, несколько улучшились показатели у 14 человек, а по программе «Школа России» — у 9 человек.

Возможно, программа Жохова имеет какие-то преимущества, по сравнению с программой «Школа России», в подтягивании наиболее слабых учащихся. Возможно, также имело значение, что 5 детей из школы №1 избавились от ММД, нормализовали внимание и оптимизировали общую работоспособность, что позволило им продуктивнее работать на уроках. В 1 В классе школы №2 аналогичную программу в МЦ «Мэдис» прошли трое. Однако наиболее вероятной причиной некоторого улучшения показателей самых

слабых учащихся является то, что родители вынуждены были помогать детям, так как именно слабые начали испытывать трудности с первых дней обучения в школе.

В табл. 7 показано, какая интеллектуальная перестройка происходит у наиболее развитых учащихся. Происходит деградация логического компонента понятийного мышления, разрушается абстрактное мышление. Эти высшие формы мышления заменяются наглядным зрительно-графическим, с одной стороны, а с другой, мышление в целом заменяется заучиванием. Достоверное усиление простейшей речевой и зрительной памяти, свидетельствует о том, что по обоим программам упор на уроках делается на запо-

Показатели	ср. значения		станд. откл.		Стьюдент
	окт.	май	окт.	май	
РА	9,32	9,77	1,47	1,15	0,0996
RB	7,94	9,29	2,29	2,41	0,0017
П.М.инт.	3,68	3,81	1,49	1,40	0,6581
П.М.лог.	3,55	3,26	1,55	1,53	0,2859
П.кат.	2,29	2,74	1,74	1,21	0,1472
Абстр.	1,06	0,81	0,77	0,65	0,1033
Реч.раз.	3,56	3,71	1,09	1,35	0,5028
Реч.пам.	3,94	4,39	1,21	1,38	0,1045
Обр.пам.	6,44	7,21	1,97	1,86	0,0571
Скорость	30,33	35,05	9,44	10,34	0,0006
Вним.	0,928	0,951	0,044	0,027	0,0043
ЗМК	1,40	1,47	0,44	0,58	0,5552
Трев.	5,45	5,74	2,53	1,75	0,5216
ВК	1,03	0,95	0,33	0,42	0,3501
СО	12,06	16,26	6,14	6,49	0,0085
Чтение		1,90		1,71	
Ro	17,26	19,06	3,43	3,11	0,0012
Mo	10,58	10,61	3,30	2,87	0,9570

Табл. 4. Сравнительная характеристика результатов обследования учащихся 1 В школы №1 (программа В.И. Жохова) в октябре 2015 г. и в мае 2016 г.

Показатели	ср. значения		станд. откл.		Стьюдент
	окт.	май	окт.	май	
РА	9,39	10,19	1,56	1,08	0,0024
RB	8,23	9,65	2,54	1,87	0,0010
П.М.инт.	3,71	3,77	1,30	1,45	0,8042
П.М.лог.	3,35	3,32	1,56	1,35	0,9115
П.кат.	2,90	2,82	1,68	1,31	0,7879
Абстр.	1,23	0,77	0,67	0,84	0,0082
Реч.раз.	3,34	3,48	1,16	1,35	0,5302
Реч.пам.	3,39	4,03	1,15	0,91	0,0191
Обр.пам.	6,56	7,55	1,85	1,77	0,0224
Скорость	28,12	36,25	7,53	10,59	0,0000
Вним.	0,944	0,958	0,042	0,029	0,0069
ЗМК	1,60	1,74	0,61	0,63	0,1939
Трев.	5,97	6,19	2,21	1,58	0,5555
ВК	1,09	1,16	0,51	0,46	0,4894
СО	14,84	15,42	5,86	7,75	0,6434
Чтение		3,21		1,98	
Ro	17,61	19,84	3,21	2,50	0,0000
Mo	11,19	10,69	3,29	2,96	0,3072

Табл. 5. Сравнительная характеристика результатов обследования учащихся 1 В класса школы №2 («Школа России») в октябре 2015 г. и в мае 2016 г.

минание, а постоянное использование памяти и приводит к ее упрочению, мышление заменяется заучиванием, поэтому мышление и деградирует.

Наименее интеллектуально продвинутые учащиеся догоняют в развитии своих одноклассников, их развитие идет именно за счет продвижения в мышлении. В зрительно-графическом мышлении развиваются более сложные операции, а также наблюдается позитивное изменение интуитивного компонента понятийного мышления, когда дети пытаются понять смысл того, что объясняют родители или учитель. Улучшается способность к логическому обобщению информации (понятийная категоризация), то есть систематизация, основанная на мышлении, а не на простом

заучивании. Улучшается зрительная память, которая значительно менее способна подавлять мышление, нежели речевая. Наиболее вероятно, что позитивные интеллектуальные сдвиги в развитии данных детей являются следствием дополнительных усилий родителей (так как именно эти дети сразу начали испытывать трудности в обучении, а родители, помогая им, активно использовали психологические рекомендации), но не под влиянием образовательных программ.

Из данных табл. 3 можно видеть итоги интеллектуального развития детей по обеим программам: фактически понятийное мышление осталось на нижней границе нормы, необходимой для обучения в 1-ом классе, абстрактное — ниже необходимой нормы.

Показатели	ср. значения		станд. откл.		Стьюдент
	гр. 1	гр. 2	гр. 1	гр. 2	
РА	9,13	9,74	1,52	1,42	0,124
RB	8,15	7,96	2,40	2,46	0,758
П.М.инт.	3,90	3,35	1,12	1,72	0,133
П.М.лог.	3,64	3,13	1,55	1,52	0,211
П.кат.	2,95	2,00	1,72	1,60	0,035
Абстр.	1,33	0,83	0,74	0,58	0,006
Реч.раз.	3,38	3,57	1,15	1,08	0,544
Реч.пам.	3,62	3,74	1,37	0,86	0,698
Обр.пам.	6,40	6,67	2,02	1,70	0,584
Скорость	28,47	30,51	8,49	8,66	0,367
Вним.	0,939	0,931	0,040	0,049	0,453
ЗМК	1,55	1,41	0,48	0,62	0,330
Тревл.	5,67	5,78	2,16	2,75	0,854
ВК	1,02	1,13	0,38	0,49	0,290
СО	13,79	12,87	6,27	5,93	0,569
Ro	17,28	17,70	3,20	3,51	0,637
Mo	11,82	9,30	3,03	3,15	0,003

Табл. 6. Сравнительная характеристика данных тестирования учащихся в октябре 2015 г., которые в дальнейшем снизили или улучшили свои результаты: группа 1 — показатели мышления снизились или остались такими же (39 чел.); группа 2 — показатели мышления улучшились (23 чел.)

Показатели	ср. значения		станд. откл.		Стьюдент
	окт.	май	окт.	май	
РА	9,13	10,10	1,52	1,14	0,0002
RB	8,15	9,69	2,40	1,76	0,0001
П.М.инт.	3,90	3,62	1,12	1,53	0,2376
П.М.лог.	3,64	3,05	1,55	1,38	0,0017
П.кат.	2,95	2,64	1,72	1,27	0,2665
Абстр.	1,33	0,64	0,74	0,74	0,0000
Реч.раз.	3,38	3,53	1,15	1,15	0,4783
Реч.пам.	3,62	4,21	1,37	1,22	0,0214
Обр.пам.	6,40	7,17	2,02	1,64	0,0269
Скорость	28,47	35,33	8,49	9,48	0,0000
Вним.	0,939	0,957	0,040	0,025	0,0006
ЗМК	1,55	1,62	0,48	0,62	0,3032
Тревл.	5,67	6,21	2,16	1,69	0,1486
ВК	1,02	1,11	0,38	0,50	0,2884
СО	13,79	15,74	6,27	7,61	0,1498
Чтение		2,77		1,72	
Ro	17,28	19,79	3,20	2,33	0,0000
Mo	11,82	9,95	3,03	2,82	0,0000

Табл. 7. Характеристика учащихся с негативной интеллектуальной динамикой по результатам тестирования в октябре 2015 и в мае 2016 г.



Уровень развития мышления у большинства детей обоих классов остался низким, и дальнейшее осмысление ими программы 2-го класса может быть затруднено. Освоение программы 2-го класса будет осуществляться ими в основном через заучивание, без понимания. Произвольную речь также не развивает ни одна программа, следовательно, у детей будут проблемы с формулированием собственных мыслей (если они вдруг будут возникать), собственных чувств, желаний, то есть коммуникация будет затруднена. Отсутствие понимания учебного материала проявляется не сразу, так как при заучивании и пересказах произвольное владение речью и понимание смысла того, что воспроизводится, не требуется.

Показатели	ср. значения		станд. откл.		Стьудент
	окт.	май	окт.	май	
RA	9,74	9,78	1,42	1,09	0,8466
RB	7,96	9,09	2,46	2,68	0,0113
П.М.инт.	3,35	4,09	1,72	1,16	0,0182
П.М.лог.	3,13	3,70	1,52	1,46	0,1683
П.кат.	2,00	3,02	1,60	1,21	0,0009
Абстр.	0,83	1,04	0,58	0,71	0,1347
Реч.раз.	3,57	3,72	1,08	1,64	0,5615
Реч.пам.	3,74	4,22	0,86	1,13	0,1100
Обр.пам.	6,67	7,74	1,70	2,06	0,0486
Скорость	30,51	36,19	8,66	12,00	0,0015
Вним.	0,931	0,950	0,049	0,033	0,0433
ЗМК	1,41	1,59	0,62	0,62	0,3432
Трев.	5,78	5,57	2,75	1,59	0,6513
ВК	1,13	0,97	0,49	0,34	0,1972
СО	12,87	16,00	5,93	6,30	0,0426
Чтение		2,20		2,29	
Ro	17,70	18,87	3,51	3,49	0,0000
Mo	9,30	11,85	3,15	2,66	0,0000

Табл. 8. Характеристика учащихся с позитивной интеллектуальной динамикой по результатам тестирования в октябре 2015 и в мае 2016 г.

Для сравнения можно привести результаты диагностики учащихся 1-х классов, обследованных в 1996 и 1997 годах в одной из обычных общеобразовательных школ Санкт-Петербурга. В школе использовалась программа, которая сейчас называется «Школа России». Диагностика проводилась в марте, для тестирования использовались те же самые задания моего диагностического комплекта, которые применялись в исследовании 2015–2016 годов. Из табл. 10 видно, что по многим показателям дети 90-х годов прошлого века не отличаются от современных детей. Нет различий между ними по уровню зрительно-графического мышления, речевой и образной памяти, а также по характеру нейродинамических процессов (скорости

Показатели	ср. значения		станд. откл.		ТТЕСТ
	гр. 1	гр. 2	гр. 1	гр. 2	
RA	10,10	9,78	1,14	1,09	0,282
RB	9,69	9,09	1,76	2,68	0,287
П.М.инт.	3,62	4,09	1,53	1,16	0,208
П.М.лог.	3,05	3,70	1,38	1,46	0,087
П.кат.	2,64	3,02	1,27	1,21	0,250
Абстр.	0,64	1,04	0,74	0,71	0,040
Реч.раз.	3,53	3,72	1,15	1,64	0,591
Реч.пам.	4,21	4,22	1,22	1,13	0,969
Обр.пам.	7,17	7,74	1,64	2,06	0,231
Скорость	35,33	36,19	9,48	12,00	0,756
Вним.	0,957	0,950	0,025	0,033	0,292
ЗМК	1,62	1,59	0,62	0,62	0,862
Трев.	6,21	5,57	1,69	1,59	0,146
ВК	1,11	0,97	0,50	0,34	0,264
СО	15,74	16,00	7,61	6,30	0,892
Чтение	2,77	2,20	1,72	2,29	0,267
Ro	19,79	18,87	2,33	3,49	0,216
Mo	9,95	11,85	2,82	2,66	0,011

Табл. 9. Сравнительная характеристика учащихся с негативной (группа 1) и позитивной (группа 2) интеллектуальной динамикой по результатам тестирования в мае 2016 г.

переработки информации и внимательности). Показатели произвольного внимания детей 90-х годов соответствуют тем, которые были выявлены при тестировании детей в октябре 2015 года. Улучшение внимания, полученное при тестировании в мае 2016 года, достигнуто за счет специальной медико-коррекционной работы, которая отсутствовала в 1996-1997 годах. Однако по уровню понятийного мышления и произвольного владения речью учащиеся 1-х классов 90-х годов прошлого века достоверно превосходят современных детей. Их развитие полностью соответствует нормативным требованиям, необходимым для освоения программ 2-го класса. Именно эти характеристики психического развития в большей степени определяют в дальнейшем успешность обучения. Понятийное мышление и произвольное владение речью современных детей еле достигало необходимого уровня к началу обучения в 1-ом классе и осталось таким же по окончании ими 1-го класса, следовательно, уже недостаточно для овладения программами 2-го класса. Качество навыка чтения, которое достигается в рамках программы «Школа России», примерно одного уровня что сейчас, что в прошлом веке. Можно предположить, что качество чтения-понимания детей 90-х годов было бы несколько лучше, если бы тестирование проводилось в мае (как в 2016 году), а не в марте. На начальном этапе обучения чтению дополнительные 2 месяца отработки навыка имеют су-

щественное значение. В этом случае можно сказать, что способность к обучению была выше у детей в прошлом веке, по сравнению с современными детьми. Это означает, что в прошлом веке дети, благодаря собственному интеллектуальному развитию, могли хорошо учиться, независимо от качества образовательных программ. В настоящее время дети не обладают этой способностью и, соответственно, попадают в зависимость от качества образовательных программ. Если современные образовательные программы начальной школы не способствуют развитию интеллекта детей (как показало исследование), то успешное обучение в средней школе оказывается невозможным без дополнительной помощи родителей или репетиторов.

В заключение можно сказать, что в результате исследования выявились скорее проблемы, которые содержатся в обеих программах, и не проступили пока никакие положительные аспекты. Однако следует принять во внимание, что наблюдались всего два класса, прослежена динамика развития только по 62 детям и только за один учебный год. Для более достоверных выводов необходимо, во-первых, более длительное исследование, возможно, какие-то преимущества программы В.И. Жохова или программы «Школа России» проступят через 2–3 года; во-вторых, желательно, сравнительное обследование большего количества классов, чтобы разграничить потенциал программы и влияние методов преподавания или личности учителя.

Показатели	ср. значения		ср. значения	
	шк. 1	шк. 2	1996 г.	1997 г.
RA	9,77	10,19	10,24	9,53
RB	9,29	9,65	9,52	7,90
П.М.инт.	3,81	3,77	4,80	4,61
П.М.лог.	3,26	3,32	4,52	4,02
Реч.раз.	3,71	3,48	5,16	4,73
Реч.пам.	4,39	4,03	4,44	3,63
Обр.пам.	7,21	7,55	7,08	6,60
Скорость	35,05	36,25	37,54	35,92
Вним.	0,951	0,958	0,938	0,936
Чтение	1,90	3,21	3,96	3,60
Ro	19,06	19,84	19,76	17,43

Табл. 10. Сравнительная характеристика 1-х классов на основе обследования в мае 2016 года и в марте 1996 г. (25 чел.) и 1997 г. (51 чел.)



О.Ю. Конончук

Навстречу друг другу (выдержки из психолого-педагогической программы)

Конончук Оксана Юрьевна — педагог-психолог высшей квалификационной категории МАДОУ ЦРР д/с №14 г. Калининград, член Федерации психологов образования России, дипломант Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012», лауреат Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для Новой школы» в 2011, 2015 годах. Сфера профессиональных интересов: проведение тренингов, мастер-классов, социально-психологических игр для детей, подростков и взрослых; изучение индивидуальных особенностей развития детей и подростков в единстве интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер их проявления; консультирование по вопросам воспитания и развития детей и подростков. Опыт практической работы с 2005 года.

В статье представлены материалы, необходимые для проведения трех «круглых столов» для родителей по проблемам детско-родительских отношений: наказания и поощрения детей, особенностям развития и воспитания мальчиков и девочек, воспитания самостоятельности.

В полную версию программы (см. CD-диск) входят: пояснительная записка, учебно-тематический план программы, содержание программы, методическое обеспечение программы, список литературы, анализ эффективности и результативности реализации программы, приложение №1 (описание диагностических методик), приложение №2 (тесты для родителей), приложение №3 (материал для работы с родителями), приложение №4 (памятки (раздаточный материал)), приложение №5 (заочные лектории для родителей).

Ключевые слова: семья, детство, воспитание, возрастное развитие, гендерные особенности развития.

Пояснительная записка

У человека довольно продолжительное детство. Пройдет много времени, прежде чем маленький ребенок станет самостоятельным членом общества. И все это время он остро нуждается в семье, которая является одной из важнейших ступеней бытия человека.

Семья — первая социальная общность, которая закладывает основы личностных качеств ребенка. В семье он приобретает первоначальный опыт общения. Здесь же у него возникает чувство доверия к окружающему миру, к близким людям, а уже на этой почве появляются любопытство, любознательность, познавательная активность и многие другие личностные качества. Семья сильна, прежде всего, своими эмоциональными, интимными отношениями, которые наиболее доступны для маленького ребенка. Здесь он обучается жить подлинно социальной жизнью, общей с другими людьми: делить горе и радость, сострадать, ощущать единство с родными людьми. В то же время, эмоциональная холодность в семье самым неблагоприятным образом сказывается на психическом развитии ребенка и, прежде всего, на его творческих способностях, на эффективности обучения, общении.

Взаимодействие ребенка с родителем является первым опытом взаимодействия с окружающим миром. Этот опыт закрепляется и формирует определенные модели поведения с другими людьми, которые передаются из поколения в поколение.



Кроме сознательного, полноценного и целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, причем эффект этого воздействия с возрастом накапливается, преломляясь в структуре личности.

Родители, являясь первоисточниками воспитания ребенка, нередко допускают серьезные педагогические ошибки или своим личным примером задают искаженные нормы социального поведения, которые дети заимствуют и используют не только в сфере внутрисемейных отношений, но и в условиях межличностного общения.

Ошибки и просчеты, допускаемые родителями в процессе воспитания и развития ребенка, могут оказаться невосполнимыми и проявляться позднее в асоциальном поведении ребенка, в трудностях его адаптации к жизни в обществе, в различных отклонениях психического и личностного развития.

Педагоги прошлого К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова, Л.Н. Толстой и другие говорили о необходимости приобретения родителями педагогических знаний, о важности и целенаправленности семейного воспитания, о необходимости сочетания знания и опыта.

Мониторинговые опросы родителей показывают, что они, воспитывая детей, все больше нуждаются в помощи специалистов. Многие родители в сегодняшней ситуации обескуражены поведением своих малышей, для большинства из них становятся актуальными многие вопросы: чему и как нужно научить ребенка, как с ним играть, как справляться с его капризами и непослушанием?

Все это свидетельствует о том, что потребность в психолого-педагогических знаниях в том или ином виде испытывают многие родители.

Продуктивность семейного воспитания в процессе развития детей напрямую взаимосвязана с характером взаимодействия семьи и дошкольного учреждения. Тем более что без родительского участия процесс воспитания невозможен или, по крайней мере, неполноценен. Идеи взаимодействия семейного и общественного воспитания освещались в работах В.А. Сухомлинского, который считал, что «сколько-нибудь успешная воспитательная работа совершенно немыслима без системы педагогического просвещения, повышения педагогической культуры родителей, которая является важной составной частью общей культуры».

Круглый стол «Искусство хвалить»

Папа вазу опрокинул.
Кто его накажет?
«Это к счастью,
Это к счастью!» —
Всё семейство скажет.
Ну, а если бы к несчастью
Это сделал я.

«Ты разиня,
Ты растяпа», —
Скажет мне семья.

(О.Е. Григорьев)

Ребенку живется труднее, чем взрослому. Его постоянно оценивают, что бы он ни сделал: хорошо — хороший мальчик; плохо — плохой мальчик. Примерим такую жизнь на себя, выдержим ли мы? Почему мы тянемся к родным, любящим, близким людям: они не оценивают, они принимают нас такими, какие мы есть.

Воспитание ребенка дошкольного возраста складывается не только из положительных аспектов взаимоотношений (одобрение, похвала, поощрение), но и отрицательных (порицание, запрет, наказание). Наказание и поощрение являются своеобразными рычагами воспитательного процесса. Наказывать ребенка или нет? Как наказывать? Как поощрять? Это вопросы, на которые сегодня мы с вами постараемся вместе ответить.

Как вы считаете, в каких случаях следует наказывать ребенка (за что?) Какие чувства вызывает наказание?

Слово «наказание» в «Словаре русского языка» С.И. Ожегова толкуется как «мера воздействия на того, кто совершил проступок, преступление».

Из такого толкования следует, что ребёнок действительно должен совершить проступок, чтобы получить наказание.

Чаще наказание понимают как отрицательную оценку поведения ребёнка, если он нарушил нормы и правила поведения. Педагогический смысл наказания заключается в том, чтобы вызвать у ребёнка чувство неудовлетворённости своим поведением.

На вопрос о наказаниях и поощрениях отвечали ваши дети. Слова детей показывают, что чаще их наказывают, чем хвалят.

Начнем с того, что наказывать ребенка всегда неприятно. Приходится вызывать на себя «огонь» его недовольства, обиды и даже гнева. Мирные отношения портятся. Он тебя «больше не любит», в его глазах «ты плохой», «обидчик», «желаешь ему зла». Некоторые родители не выдерживают роли «недруга» и вообще не хотят доставлять ребенку неприятности. Они предпочитают роль увещеваний и объяснений. В крайнем случае следуют угрозы, которые, как правило, не выполняются. Короче говоря, они хотят воспитывать ребенка, не огорчая его. Это установка мягких родителей. Ее можно понять, но, к сожалению, во многих случаях она себя не оправдывает: рано или поздно ребенок начинает «выходить из берегов», и родитель не знает, что с ним делать.

Противоположную позицию занимают жесткие, авторитарные родители. Они считают, что с ребенком не следует церемониться, его надо наказывать, и



иногда и как следует — «чтобы знал!». Такие родители требуют подчинения, пользуясь своей силой и властью. Это часто приводит к озлоблению ребенка, а порой и к еще большему непослушанию. Бывает, что в семье родители занимают разные позиции.

В последние десятилетия огромное количество родителей во всем мире в вопросах воспитания детей руководствуются трудами Б. Спока. Американский педиатр стал проводником идеи гуманного отношения к детям, требующего уважения и признания их естественных потребностей, отрицающего всякое насилие над их психикой, исключая наказания.

Однако при всей привлекательности такого принципа все чаще звучат голоса, обвиняющие Б. Спока в том, что с его помощью было выращено целое поколение непочтительных, непослушных и безответственных людей. Как пишет в своей книге «Непослушный ребенок» соотечественник Б. Спока психолог Д. Добсон, в последние годы известный педиатр серьезно пересмотрел свои взгляды на воспитание в пользу необходимости твердой дисциплины. Он пришел к выводу, что безграничная снисходительность родителей, потакание детским прихотям не только не позволяют избегать конфликтов, но и делают их неизбежными. У детей не формируется представление о границах дозволенного, складывается эгоистичное и неуважительное отношение к другим людям. Сказанное вовсе не означает призыв к палочной дисциплине и жестокости. В этой же книге Д. Добсон формулирует шесть основных принципов, опираясь на которые родителям следует решать для себя вопрос о наказании детей.

1. Сначала нужно установить границы, затем требовать их соблюдения. Сами родители должны для себя определить, чего они хотят, а чего не хотят. Ребенок, в свою очередь, тоже должен знать, что приемлемо в его поведении, а что нет. Только при таких условиях наказание будет восприниматься им как акт справедливости. Иными словами, не установив правила, родители не могут требовать их исполнения.

2. На вызывающее поведение нужно отвечать уверенно и решительно. Если ребенок демонстрирует явное неповиновение, идет на открытый конфликт, необходимо решительно и уверенно «принять бой». Беспомощность взрослого лишает его авторитета в глазах детей.

3. Следует отличать детское своеволие от безответственности. Это означает, что ребенка нельзя наказывать за непреднамеренный поступок, если он забыл выполнить просьбу взрослого или просто не понял его требования. Детская безответственность — совсем не то же самое, что злостное непослушание, она требует более терпеливого отношения.

4. Когда конфликт исчерпан, необходимо прибегнуть к утешениям и объяснениям. Ребенок почти всегда тяжело переносит наказание. Он чувствует временно свою вину, растерянность, покинутость. После истечения срока наказания следует восстано-

вить с ним мирные отношения. Для этого можно обнять ребенка, приласкать, сказать, что он по-прежнему любим и что наказывать его было неприятно. Нужно еще раз объяснить, почему он наказан и как ему следует себя вести в следующий раз.

5. Нельзя требовать невозможного. Родители должны быть уверены в том, что ребенок в действительности может исполнить то, что от него требуется. Нельзя наказывать его за то, что он намочил постель или сломал часы, с которыми они сами дали ему поиграть. Наказание в данном случае может спровоцировать неразрешимый внутренний конфликт ребенка.

6. Любовь как руководство к действию. Промахи, ошибки и конфликты неизбежны в любом воспитательном процессе. Мерилом здоровых отношений с детьми являются любовь, теплота, искренняя забота. Только они могут оправдать необходимость строгости и дисциплины. Как видно, описанные принципы сужают область применения наказаний и основываются на любви и ответственности родителей за будущее детей.

Д. Добсон советует наказывать детей лишь в самых крайних случаях — когда они сознательно демонстрируют неповиновение. Если наказания никак нельзя избежать, оно должно следовать сразу же за проступком. Детская память коротка. Родителю, решившему по возвращении домой с работы отшлепать провинившегося днем ребенка, следует иметь в виду, что его праведный гнев не будет понят. Калейдоскоп событий дня к тому времени уже сотрет из детской памяти дневное происшествие, и наказание не вызовет в нем ничего, кроме обиды.

Справедливым можно назвать такое наказание, которое ребенок получает, нарушая правила, хорошо ему известные, обдуманно родителями и обсужденные с ним. При несправедливом наказании ребенок не понимает его смысл и чувствует искреннюю обиду, а родители — вину.

Согласны ли вы с мнением Д. Добсона или у вас есть своя точка зрения?

Ситуации для обсуждения.

Ситуация 1. В семье наряжали елку. Игорь и его старшая сестра Света трудились с великой радостью. Вдруг мальчик уронил красивую игрушку. Мать стала кричать на сына, он стоял и плакал. Света не выдержала и вступилась за брата:

— Мама, разве можно из-за игрушки так ругать Игоря?

— Не твоё дело, своих детей будешь воспитывать, тогда поймёшь! — прервала она дочь и выставила Игоря в коридор.

Права ли была мама в этом случае? Как можно было бы поступить?

Ситуация 2. Ребенок кидается песком в других детей. *Что делать?*

Ситуация 3. Одна девочка плохо вела себя во время обеда в кафе, и мама пригрозила ей: «Будешь и

дальше вести себя так, ляжешь сегодня спать в семь часов». Девочка все равно продолжала шалить и в ответ получила: «Так-так. Не в семь, а в половине седьмого».

Правильное ли наказание выбрала мама для ребенка? Как бы вы поступили в этом случае?

Ситуация 4. Ребенок плохо ведет себя на улице и в гостях (то есть в те моменты, когда на нас устремлены взоры других людей). Мать кричит: «Ах, ты... Да как ты смеешь! Да я тебе...» — и дает подзатыльник ребенку.

Права ли она? Как поступили бы вы?

Ситуация 5. Четырехлетний Алеша баловался за столом во время обеда, несмотря на замечания взрослых. В конце концов он подавился и начал кашлять. Его наказали — поставили в угол. После того как мальчик «отбыл наказание», отец спросил его:

— Будешь еще так делать?

— Нет, — ответил малыш.

— А ты понял, за что тебя наказали? — догадался спросить отец.

— Да, за то, что кашлял, — ответил ребенок.

Какими могут быть последствия взаимонепонимания?

Ситуация 6.

— Папа, а меня Нина Петровна похвалила! Я запомнила стихотворение быстрее всех! Хочешь, расскажу? — девочка радостно скачет, ей не терпится поделиться с отцом удачей.

— Лучше расскажи мне о своем поведении, что ты натворила вчера! — строго говорит отец.

Лицо дочери меркнет. Напрасно весь день вынашивала она в себе заряд радости... Дома девочка делает еще один заход:

— Мама, хочешь, расскажу стихотворение про елочку?

— Мне не до елочки сейчас. В следующий раз расскажешь.

Чем в дальнейшем чревато невнимание родителей к проблемам дочки?

Информационное сообщение «Виды наказаний»:

- словесное наказание (угрозы, оскорбления, унижения, крики, ворчание и т. д.);
- физическое наказание (шлепки, порка ремнём, подзатыльники и т. д.);
- наказание изоляцией (стояние в углу, запираение в комнате, ванной, туалете, отказ от контакта и т. д.);
- наказание трудом (или, что еще парадоксальнее, уроками, чтением);
- наказание лишением (лишение прогулок, сладостей, компьютера и т. д.).

1. *Физическое наказание* — самый распространенный метод наказания, который применяют боль-

шинство родителей. По мнению психологов, в семьях, где битьё — обычный метод воспитания, дети находят различные пути адаптации к таким жестким условиям. Агрессия со стороны взрослых провоцирует детскую агрессию. Например, начинают вымещать обиду на тех, кто слабее, — младших детей, животных, иногда игрушках. А став взрослым, такой ребёнок сам начнёт применять эти методы в своей семье. Для него то, что его в детстве порол, становится оправданием рукоприкладства по отношению к своим детям. Жестокость порождает жестокость.

Физические наказания приводят к следующим проблемам в воспитании:

- агрессия родителей приводит к агрессии детей;
- дети становятся неуравновешенными, эмоционально ранимыми, вспыльчивыми;
- наказания ведут к появлению такой черты характера, как замкнутость;
- повышается уровень тревожности ребёнка.

Сделайте вывод, приведут ли такие последствия к целям, ради которых родители используют наказание как метод (например, станет ли ребёнок лучше учиться).

2. *Наказание словом.* Словесные наказания считаются наиболее мягкими, не приносящими большого вреда. И трудно представить родителя, который бы ни разу в жизни не крикнул на ребёнка, не обозвал его, не выругался в его адрес. Но в этом случае мы имеем дело, в первую очередь, с аффективной (то есть эмоциональной) реакцией, а никак не с воспитательной мерой. Зачастую родители кричат и ругаются из-за того, что у них неприятности на работе, или они устали, или им сейчас не до ребёнка. В общем, просто из-за того, что не могут сдержаться. Никакой воспитательной роли фразы вроде «Всё из-за тебя!», «Вечно ты...», «Когда это кончится!» (а то и похуже) сыграть не могут. Они, наоборот, вызывают у детей либо ответное озлобление, либо подавленность, разочарованность. Ведь взрослый является для ребёнка в детстве огромным авторитетом. И всё, что тот произносит, воспринимается как непреложная истина.

Представляете, какую самооценку сформирует постоянное использование таких высказываний при общении с ребёнком? Принимая на веру эти утверждения, дети начинают думать: «Наверное, я и вправду «идиот», «тупица». Ничего хорошего из меня не выйдет». А заниженная самооценка порождает новые проблемы в формировании личности ребёнка: опять-таки агрессивность, замкнутость, неуравновешенность и т. д.

Обратите внимание на построение ваших фраз. Среди них можно выделить «ты-высказывания» и «я-высказывания». Что это такое?

«Ты-высказывания» — такие фразы, где встречаются местоимения «ты», причём они создают впечатление вашей абсолютной правоты и неправоты другого человека. В результате ребёнок чувствует, что он плохой, и обижается.



«Я-высказывания» — это когда вы говорите лишь о том, чего вы хотите, что чувствуете. Этот способ решать проблемы менее конфликтен.

«Я-высказывание» лучше начать с нейтральной констатации поступка, который вас не устраивает. Затем следует описание ваших чувств, переживаний по этому поводу. Затем в вежливых неагрессивных выражениях расскажите, чего бы хотели вы. При этом используйте такие обороты, как «мне бы хотелось», «я была бы рада» и др.

Чтобы добиться пользы от словесных наказаний, необходимо «ты-ысказывания» («Ты опять получил двойку! Когда это кончится!», «Ты опять не прибрал в своей комнате», «Как ты посмел уйти в гости без моего согласия») в своей речи поменять на «я-высказывания» («Я так расстроена этой новостью! А как же наш договор? Я думаю, тебе надо срочно заняться этим — выучи и расскажи мне эту тему», «Я думала, мы с тобой договорились о том, что уборку в комнате надо делать ежедневно», «Когда ты принимаешь такие решения, не обсудив их со мной, мне бывает обидно. В следующий раз посоветуйся со мной»).

3. Наказание изоляцией. Например, ребёнка на короткий период исключают из общих занятий. По уговору с остальными членами семьи никто в это время не обращает на него внимания, общение с ним происходит только по необходимости (приглашение к обеду, отход ко сну). Такой приём рекомендуется применять спокойно, объяснив детям причину наказания, обговорив условия его прекращения. Подобная мера воздействия, по мнению некоторых исследователей, не наносит ребёнку ни физического, ни эмоционального вреда. Но вряд ли можно судить о возможных последствиях столь однозначно, особенно в младшем школьном возрасте, когда семья для ребёнка — главная ценность.

Применяя наказание изоляцией, не нужно забывать об индивидуальных различиях в психике детей. Если ребёнка изолируют, закрыв в тёмной комнате или другом помещении, а он страдает боязнью замкнутого пространства (клаустрофобией), то такое наказание превращается в самую жестокую пытку. Это может привести к сильнейшему стрессу и другим тяжёлым последствиям.

4. Наказание трудом — очень противоречивый метод воздействия. «За то, что получил двойку, будешь всю неделю пылесосить квартиру». Ещё более абсурдный приём — наказание учёбой. «За то, что ты опоздал, сядь и прочти 20 страниц». Такие наказания могут на всю жизнь закрепить негативное отношение к труду, учёбе, чтению.

5. Наказание лишением. Этот вид наказания, при грамотном подходе, не нанесёт морального вреда детям. Известный учёный-психолог Ю.Б. Гиппенрейтер в книге «Общаться с ребёнком. Как?» советует родителям следующее. Когда наказания не избежать, придерживайтесь одного очень важного правила: *«Наказывать ребёнка лучше, лишая его хорошего, чем*

делая ему плохое». Задумайтесь над этим высказыванием! Найдите в жизни ребёнка то, что для него особенно важно. Прогулка в выходные, игры с друзьями, так любимые современными детьми компьютерные игры, катание на велосипедах, выход в гости и пр. Ю.Б. Гиппенрейтер называет это «золотым фондом радости». Если ваш ребёнок совершает какой-то проступок, то удовольствие на этой неделе или в этот день отменяется.

Выбирая наказание для каждого случая, всегда спрашивайте себя: «А какую цель я преследую? Удаётся ли добиться поставленной цели?» Если нет, то наказание будет фиктивным, бессмысленным. Например, наказывая ребёнка за двойки, вы уверены, что после наказания их станет меньше? Может, причина неуспеваемости совсем не связана с прилежностью. Ребёнок просто не усваивает материал.

Определить необходимое наказание очень сложно. Оно должно соответствовать проступку. Дети очень чувствительны к справедливости наказания. Если родители используют авторитарные методы наказания, то они оказывают мало влияния на ребёнка.

Итак, подытожим, каковы рекомендации психологов родителям в выборе методов воспитания:

- при выборе метода наказания ребёнка контролируйте свои эмоции и действия: если вы считаете возможным в качестве дисциплинарной меры причинить боль ребёнку, то, возможно, и сами не замечите, как переступите черту и перейдёте к жестокости;
- ни в коем случае не стоит наказывать ребёнка чтением (музыкальными занятиями, физическими упражнениями), трудовыми обязанностями — тем, что он должен делать добровольно, от чего может и должен получать радость;
- будьте справедливы к детям;
- не злоупотребляйте наказаниями, применяйте их, только если совершён действительно серьёзный проступок, по-настоящему вас огорчивший;
- прежде чем применить наказание, остановитесь и спрашивайте себя о целях, прогнозируйте возможный результат (насколько это наказание будет эффективным).

Чтобы решение проблемы сдвинулось с мёртвой точки, необходимо начать с себя. В психологии есть очень важное правило: если хочешь изменить поведение кого-либо, надо в первую очередь изменить своё поведение. Прежде всего, посмотрите на ребёнка своими глазами (забудьте, что говорят о нём соседи, учителя и т. д.). Вы лучше знаете его. На какие качества, которые вам нравятся в нём, вы могли бы опереться? Например, вы знаете, что ваш ребёнок очень дорожит отношениями в семье, вашим отношением к нему. Постройте свои замечания с опорой на это качество ребёнка. Не угрожайте ему: «Попробуй не прийти сегодня вовремя!», а поделитесь своими чувствами: «Я была бы так рада, если ты сегодня пришёл пораньше. Мы бы посидели за чаем, обсудили бы проблему».

За что следует хвалить ребенка? Какие чувства вызывает поощрение? (Ответы записываются на доске.)

Теперь рассмотрим такой метод стимулирования желательного поведения ребёнка, как поощрение.

В словаре С.И. Ожегова глагол «поощрить» толкуется как «содействием, сочувствием, наградой одобрить что-нибудь, возбудить желание сделать что-нибудь».

В таком толковании заложены приёмы поощрения — это совместное действие, сочувствие, подарок — и результат поощрения — желание сделать что-то.

Поощрение для ребёнка — это положительная оценка его поведения или деятельности. Оно способствует поддержанию позитивного поведения, вызывает чувство удовлетворения, удовольствия, желание испытать это чувство ещё раз. В этом заключается основной психолого-педагогический смысл влияния поощрения на личность ребёнка, на формирование черт его характера.

Круглый стол «Мальчики и девочки — два разных мира»

Перед родителями и разнополых, и однополых детей встаёт очень важный вопрос: одинаково ли воспитывать мальчиков и девочек?

Конечно, и мальчики разные, и девочки разные. Исключений всегда найдется немало. Но, тем не менее, между мальчиками и девочками существует множество принципиальных различий в мышлении и восприятии мира...

Сейчас я предлагаю вам ответить на вопросы теста «Правильны ли ваши представления о мальчиках и девочках?».

Ни для кого не секрет, что все дети очень непохожи не только внешне, но и по характеру. Восприятие всего происходящего у них тоже различно. А различия в психике мальчиков и девочек достигают такого высокого уровня, что уже на первом году жизни проявляются в поведении и в такой сложной деятельности, как игра. Это значит, что у них по-разному организованы психические процессы, соответственно, и функции мозга уже в таком нежном возрасте сильно различаются.

Реакция на оценку взрослого

Для мальчиков важно, что конкретно, какой момент оценивается в их деятельности, а для девочек — кто их оценивает и как, то есть им важно, какое они произвели впечатление. Для мальчика не имеют смысла оценки типа: «Я тобой недоволен». Мальчик должен знать, чем конкретно вы недовольны, и иметь возможность вновь «проиграть» свои действия. Девочки эмоционально реагируют на любые оценки. Если вам надо отругать девочку, не спешите сразу высказывать свое отношение к ней — бурная эмоциональная реакция помешает ей понять, за что ее ругают. Сначала разберитесь, в чем ее ошибка.

Мамам, няням, воспитателям и впоследствии учителям трудно понять эту сторону жизни мальчика — они-то сами другие. Вот и получается, что мама (или педагог) долго ругает мальчика, нагнетая эмоции, и сердится оттого, что он не переживает вместе с ней, а как бы остается равнодушным к ее словам. На самом деле он не равнодушен. Просто он уже показал пик эмоциональной активности,отреагировал на первых минутах разговора, но, в отличие от мамы, не может долго удерживать эмоциональное напряжение, он к этому не приспособлен: просто отключил слуховой канал, и информация до его сознания не доходит, он уже ничего не слышит. Ограничьте длину нотации, но сделайте ее более емкой по смыслу, так как мозг мальчика очень избирательно реагирует на эмоциональные воздействия. Объясните коротко и конкретно — чем вы недовольны.

Поведение

Сравнивая поведенческие характеристики мальчиков и девочек, принято считать, что обычно мальчики более возбудимы, раздражительны, беспокойны, нетерпеливы, несдержанны, нетерпимы и даже более агрессивны, чем девочки. Трудновоспитуемые дети тоже чаще мальчики. Специальные исследования показали, что родители чаще ругают мальчиков и более ласковы с девочками, даже если детям только по два года. Видимо, их раздражает излишняя подвижность мальчиков и их выраженная поисковая активность (всюду лезут, все ломают и портят). Давайте тогда зададимся вопросом: если у мальчиков так много разных отклонений, если среди них так много двоечников и трудновоспитуемых, то почему практически все выдающиеся ученые, художники, писатели, врачи, композиторы, конструкторы — мужчины?

Особенности мышления

У девочек лучше развиты речь и словесно-логическое мышление, у мальчиков — пространственное и образно-логическое мышление. Поэтому девочкам лучше даются манипуляции с формулами, счет (алгебра), а мальчикам — мысленные манипуляции с геометрическими фигурами (геометрия). Эти особенности мышления очень ярко проявляются в рисунках детей. Мальчики чаще изображают технику во всех деталях и подробностях, здесь все движется, наполнено действием. Девочки обычно рисуют людей (принцесс), в том числе и себя.

Особенности познания мира и обучения

Круг интересов мальчиков шире, чем у девочек, поэтому у них больше и словарный запас. В речи мальчиков преобладают слова, передающие действия (глаголы и междометия), тогда как девочки склонны к предметно-оценочной речи (имена существительные и прилагательные, отрицания и утверждения).

Мальчики более подвижны и непоседливы. Они чаще поднимают руку, не боясь ошибиться в ответе; девочки же поднимают ее реже, хотя и отвечают правильно, то есть знают не хуже.



Интересы и склонности мальчиков, подростков, юношей часто направлены на предметы и явления, порою далекие от того, что непосредственно связаны с их обязанностями. Если в центре внимания девочек с раннего возраста находится человек и сфера его непосредственного бытия — взаимоотношения между людьми, окружающие предметы, то внимание мальчиков привлекают в значительно большей степени «отдаленные» вещи и явления.

Заметны различия в восприятии времени и пространства. Девочку больше привлекает то, что расположено рядом: дом, обстановка, непосредственное окружение, люди, с которыми приходится общаться. Мальчика, подростка, юношу вещи и люди могут привлечь независимо от близости или удаленности. В новой, незнакомой обстановке мальчики держатся увереннее, чем их сверстницы. Если вы хотите узнать, как пройти или проехать куда-либо, спрашивайте у мальчиков: их объяснения всегда более полезны и толковы.

У мальчиков чаще, чем у девочек, наблюдаются перепады в настроении — от излишней уверенности в себе до полной потери такой уверенности.

Девочки особенно остро нуждаются в сочувствии, сопереживании. Они имеют в среднем в два раза меньше близких друзей своего пола, чем мальчики. Если юноши в общении ориентированы преимущественно на сверстниц, тот большинство девушек — на более старших представителей мужского пола.

Общение родителей с дочерью требует особого такта, понимания, бережного отношения. В силу повышенной эмоциональности девочки ранимы, обидчивы. Важно беречь и лелеять в будущей женщине скромность, мягкость, уважение к мужчине. Для многих родителей самым тревожным периодом становится пора первой девичьей любви. И напрасно. Установлено, что девочка, которая пережила чувство любви, будет всю жизнь избегать легких отношений, случайных связей, она будет искать именно это прекрасное душевное состояние, поднимающее человека над обычной жизнью.

С мальчиками особенно трудно в подростковом возрасте. От родителей в этом возрасте требуется огромное терпение, внимательное и тактичное отношение к ребенку. Целесообразно создавать в процессе воспитания такие ситуации, в которых бы ребенок мог проявить себя как представитель «сильного» пола, приучая брать на себя большую нагрузку, ответственность за слабых.

«Есть три вещи, которые необходимо утвердить в мальчиках и юношах, — писал В.А.Сухомлинский, — долг мужчины, ответственность мужчины, достоинство мужчины». Утверждать сознание долга, ответственности и достоинства значит воспитать хорошего сына, любящего, заботливого отца и мужа.

Современными исследователями установлено, что женщины, общаясь с детьми, предпочитают словесные методы и приемы косвенного воздействия на

сознание ребенка, чаще используют поучения и увещевания, этические беседы. Они склонны быть более требовательными к девочкам (видимо, потому что хорошо представляют себе, что такое — «быть хорошей девочкой»). К мальчикам женщины более терпимы, позволяют им больше проявлять агрессию, считая это проявлением мужских качеств, однако очень переживают за безопасность ребенка. Поэтому мальчикам родители и педагоги чаще дают отрицательные оценки, чем девочкам. В своих педагогических оценках женщины более непоследовательны и зависимы от мнения окружающих.

Мужчины меньше зависят от мнения окружающих, предпочитают затрагивать вопросы организации поведения и деятельности. Чаще используют телесные наказания и тактильные методы поощрения. Любят устраивать необычные, энергичные игры, связанные с двигательной активностью и «неразберихой», соревнованием в силе и скорости, которые особенно нравятся мальчикам. Однако мужчины более спокойно, чем женщины, относятся к ошибкам и неудачам, падениям и травмам ребенка. Как полагает Т.Л. Шишова, они не отваживаются сыновей от опасного места, а помогают им преодолевать трудности и подбадривают, вместо того чтобы остановить, одернуть. При этом интересно, что женщина острее реагирует на проявления «немужского» поведения, часто усугубляя его (например, когда ребенок плачет), а мужчина, наоборот, с позитивной точки зрения подчеркивает наличие мужских черт тогда, когда они могут и не проявляться: «Вот когда он ударится и не заплачет, стоит отметить и похвалить сына, сделав упор именно на его мужественность: «Молодец! Вот что значит настоящий парень. Другой бы заплакал, а ты стерпел». Мужчины более пристрастны, требовательны к мальчикам и проявляют больше снисходительности и терпимости по отношению к девочкам.

Круглый стол «Воспитание самостоятельности у детей»

Нашу встречу я хотела бы начать со стихотворения.

Я в своей родной квартире
Как на службе строевой.
Командир на командире...
Я один здесь рядовой!
Всем я должен подчиняться:
По приказу — одеваться,
По приказу — умываться,
Ровно заправлять кровать.
По команде — есть садиться,
По заданию — учиться,
По режиму — спать ложиться,
По будильнику — вставать!
Теперь вам ясно, почему
Начал огрызаться я?
Конец терпенью моему,
ДЕ-МО-БИ-ЛИ-ЗАЦИЯ!

(М. Шварц)

Сегодня мы предлагаем вам за круглым столом обсудить следующие вопросы: *можно ли воспитать в ребенке самостоятельность и как это сделать? Какие ошибки допускают родители и как их избежать?*

Обычно родители начинают задумываться о самостоятельности своего ребенка, когда тот начинает ходить в школу. Однако начинать воспитывать это качество нужно гораздо раньше — и чем раньше, тем больших успехов можно достичь.

Прежде чем говорить о том, как же воспитывать в детях самостоятельность и когда необходимо это делать, нужно определиться с тем, что это такое. Ответ на вопрос, что же такое самостоятельность, будет разным, в зависимости от возраста ребенка.

Обычно *самостоятельность* понимают примерно так: «это умение человека лично, без посторонней помощи управлять и распоряжаться своей жизнью», «это умение самому принимать решения и нести ответственность за их последствия» и т. п. Но все эти определения практически не применимы к маленьким детям — 2–3-х лет или дошкольникам, хотя и у них мы можем наблюдать некоторые навыки самостоятельности.

Специалисты определяют самостоятельность таким образом:

- умение действовать по собственной инициативе, замечать необходимость своего участия в тех или иных обстоятельствах;
- умение выполнять привычные дела без обращения за помощью и контроля взрослого;
- умение осознанно действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности;
- умение осознанно действовать в новых условиях (поставить цель, учесть условия, осуществлять элементарное планирование, получить результат);
- умение осуществлять элементарный самоконтроль и самооценку результатов деятельности;
- умение переносить известные способы действий в новые условия.

Самостоятельность развивается постепенно, и начинается этот процесс достаточно рано. Давайте отметим наиболее важные этапы и возрастные периоды для становления этого важнейшего человеческого качества.

Этапы становления

Прежде всего, это ранний возраст. Уже в 1–2 года у ребенка начинают появляться первые признаки самостоятельных действий. Особенно ярко стремление к самостоятельности проявляется в 3 года. Существует даже такое понятие, как кризис 3-х лет, когда ребенок то и дело заявляет: «Я сам!» В этом возрасте он все хочет делать сам, без помощи взрослого. Но на этом этапе самостоятельность является лишь эпизодической характеристикой детского поведения. К концу этого периода самостоятельность становится относительно устойчивой особенностью личности ребенка.

Подростковый возраст — когда ребенок отделяется от родителей, стремится к независимости, самостоятельности, «хочет, чтобы взрослые не лезли в его жизнь».

Как видим, предпосылки развития самостоятельности складываются в раннем возрасте, однако лишь начиная с дошкольного возраста она приобретает системность и может рассматриваться как особое личностное качество, а не просто как эпизодическая характеристика детского поведения.

Таким образом, самостоятельность — это ценное качество, необходимое человеку в жизни, воспитывать его необходимо с раннего детства. Очень часто дети стремятся выполнять различные действия самостоятельно. И нам, взрослым, важно поддержать их в этом.

Сейчас я предлагаю вам разделить на две команды: родителей и детей.

Родители напишут что, по их мнению, может делать самостоятельно ребенок 4–5 лет.

Дети — напишут то, что они хотели бы делать самостоятельно.

После этого каждая группа зачитывает то, что у них получилось.

Обсуждение.

Дошкольный возраст

1. В этом возрасте неплохо давать ребенку возможность самостоятельно выбирать то, что он сегодня наденет. Но при этом следует не забывать, что ребенку нужно помочь с выбором. Ему нужно объяснить, например, что сейчас осень, дожди, прохладно на улице, поэтому летнюю одежду надо отложить до весны, а вот из осенних вещей он может выбрать, что ему больше по душе.

2. Но, пожалуй, главная задача взрослого — приучить ребенка к мысли, что для него, как и для всех, существуют определенные правила и нормы поведения, и он должен им соответствовать. Для этого важно закрепить за ребенком постоянное поручение, соответствующее его возрасту. Конечно, возможности ребенка в дошкольном возрасте еще очень невелики, но все-таки они есть. Даже самый маленький ребенок 2–3-х лет, а тем более дошкольник в состоянии убрать, например, свой уголок с игрушками. Также обязанностью дошкольника может стать поливка комнатных растений, помощь в накрытии обеденного стола (разложить салфетки, столовые приборы, поставить хлеб и т. п.). Не следует ограждать ребенка от проблем: позволяйте ему встречаться с отрицательными последствиями своих действий (или своего бездействия).

3. Воспитание самостоятельности предполагает также формирование у ребенка умения найти самому себе занятие и какое-то время заниматься чем-то, не привлекая к этому взрослых.

4. Основной ошибкой взрослых в воспитании детской самостоятельности является, чаще всего, гипе-



ропека ребенка и полное устранение от поддержки его действий.

Главная задача на сегодняшний день — научить незащищенных детей быть самостоятельными, уверенными в себе, адаптированными к условиям жизни в современном обществе. И только при правильной организации воспитания, широком вовлечении детей в разные виды деятельности, где преобладают мотивация деятельности, определённые установки, происходит получение желаемого результата.

Подход к развитию самостоятельности требует необходимых условий, которые побуждают ребенка к постоянному проявлению самостоятельности. При этом важно учитывать индивидуальные качества и врожденные задатки ребенка. В одинаковых условиях разные дети действуют по-разному, и результат достижений всегда индивидуален. Если самостоятельность «тренируется» в разных ситуациях с разными условиями, то в итоге она «закрепляется» как положительный опыт ребенка и становится качеством его личности.

Обязательно даже при неудачной попытке что-то сделать самостоятельно или помочь взрослому нужно отметить желание ребенка это сделать, поощрить его, рассмотреть вместе с ним причину неудачи и закрепить на будущее правильные действия.

Для того чтобы закрепить привычку у детей убирать за собой игрушки, можно несколько раз с ними сделать это в игровой форме («Кто быстрее?») или включив весёлую музыку. Так в непринуждённой форме ребёнку легче будет запомнить эти немаловажные и обязательные для него действия.

Самообслуживание постоянно будет необходимо человеку в его жизни, оно является незаменимой характеристикой любой трудовой деятельности! При формировании навыков самостоятельности у детей, мы часто сталкиваемся с тем, что ребенок не может справиться с предложенным заданием. Как действовать в подобных ситуациях?

Ситуации для обсуждения.

Ситуация 1. Научившись убирать за собой после еды, Гена принялся двигать стул, но тот зацепился ножкой за ножку стола. Не приложив каких-либо стараний, он отказался от небольшого, но необходимого усилия и тотчас же оставил свое намерение. Когда мама напомнила ему, что нужно задвинуть стул, мальчик плаксиво заявил: «Никак не получается».

Вопрос: какие действия нужно предпринять взрослым?

Ситуация 2. На даче мама дала Маше шесть ложек, чтобы она отнесла их в сад и разложила на одном из столов. Но, выйдя на улицу, Маша отвлеклась — к ней под ноги прикатился мячик. Минута, и ложки оставлены в траве, а маленькая помощница, схватив мяч, убегает с ним.

Вопрос: как должна поступить мама в этой ситуации?

Когда мы все пытаемся делать за ребенка, действительно ли мы оказываем ребенку помощь? Как вы считаете?

Совершенно верно, вы правы. Стремясь сделать все за ребенка, взрослые причиняют ему большой вред, лишают его самостоятельности, подрывают у него веру в свои силы, приучают надеяться на других. Подавлять эти порывы ни в коем случае нельзя — это приводит к существенным осложнениям в отношениях ребёнка и взрослого. Подавление детской самостоятельности способно оказать серьёзное негативное влияние на развитие личности ребёнка.

На тему формирования самостоятельности у дошкольников написано уже много статей и существуют даже специальные тренинги. Мы попытаемся лишь немного систематизировать эту информацию и поделиться с вами несколькими советами (см. полную версию статьи на CD-диске).

ПРИЛОЖЕНИЕ

Информационное сообщение «Женщина и мужчина — 1000 различий»

Каждый человек уникален и неповторим. Нет на свете двух одинаковых камней, а тем более людей. Но при всем людском многообразии есть различия, которые сразу бросаются в глаза, — различия между мужчиной и женщиной. И они не только во внешних отличительных признаках пола. Оказывается, одноименные внутренние органы у мужчин и женщин действуют несколько по-разному, у них различная интенсивность обмена веществ, частота дыхания и сердечных сокращений, состав крови и т. д.

Чтобы обосновать и конкретизировать утверждение, вынесенное в заголовок, приведем сравнительные данные многочисленных исследований, касающихся различий мужчины и женщины. Это будут особенности восприятия, логики и интуиции, темперамента, нервной системы, наблюдательности, приспособляемости, взаимоотношений с окружающими, интересов, оценок, физических параметров, организации мышления, активности, энергетики работы и предпринимательства и многого другого, в чем мужчины и женщины существенно различаются.

Сразу оговоримся, что речь пойдет о неких «средних», «типичных» мужчине и женщине. Разнообразие тех и других таково, что найдутся женщины, у которых мужских черт больше, чем у иного мужчины. Найдутся и мужчины, обладающие большими «женскими» качествами, нежели некая женщина. Но это исключения, которые, как принято говорить, лишь подтверждают наличие правила. Поэтому всюду в дальнейшем под словом «мужчина» или «женщина» мы будем понимать некоего «типичного» представителя своего пола.

Особенности восприятия. В восприятии мужчины главное место занимает то, что он видит. У женщины

ны большая часть впечатлений связана с восприятием речи. Неслучайны высказывания, что «мужчина любит глазами, а женщина — ушами». По скорости восприятия и душевной подвижности женщина заметно превосходит мужчину. Женщины, например, читают быстрее, чем мужчины, и лучше, с большими деталями излагают прочитанное. Считают они обычно быстрее мужчин, лучше запоминают.

Интуиция. Мужчина схватывает и оценивает ситуацию в целом, женщина, скорее, фиксирует свое внимание на мелочах. Интересно понаблюдать, как, например, мужчины и женщины решают вопрос о приобретении книги. Мужчины (в большинстве) обязательно посмотрят оглавление. Женщины же, как правило, откроют несколько страниц и посмотрят, что там. Впечатление от этих страничек и определит ее выбор — купить или нет. В силу интереса к мелочам женщина значительно наблюдательнее мужчины, и это служит источником знаменитой женской интуиции. Аргумент «я чувствую, что это так» — из женского арсенала. Это чутье в большинстве случаев не подводит женщину. Если она говорит «я чувствую, что у него кто-то есть» (имея в виду соперницу) — в 90% случаев она права, хотя и не может привести никаких аргументов в доказательство этого прискорбного обстоятельства. Еще Р. Киплинг отмечал: «Женская догадка обладает большей точностью, чем мужская уверенность». Повышенное внимание женщин к деталям и мелочам приводит подчас к тому, что, будучи увлечена мелочами, она не замечает главного. Однако тестирование показывает, что процент женских попаданий «в яблочко» не меньше, чем процент мужских при скрупулезном логическом анализе. А вот выигрыш во времени и в усилиях — очевиден.

Наблюдательность. Большая наблюдательность характерна для женщины в обыденной ситуации. В ситуации же стресса, опасности женщина скорее «теряет голову», а вместе с этим и наблюдательность. У мужчин в ситуации опасности наблюдательность обостряется. Женщины быстрее и легче могут понять человека по мимике, жесту, взгляду, в чем и кроется секрет их тонкой интуиции. В результате мужчине очень трудно обмануть женщину. Женщина же обманет мужчину с большей легкостью. Представителей сильного пола, считающих, что им удастся обмануть свою «половину», хотим разочаровать: из того, что она не говорит о своих подозрениях, не следует, что их у нее нет. Очень часто женщина помалкивает, ибо боится обострения отношений.

Темперамент. Наблюдения психологов свидетельствуют, что у мужчин чаще встречается преобладание холерических черт темперамента. Именно для них характерно отчетливое проявление волевых реакций, напористости, энергичности, нетерпеливости. Мужчина обычно характеризуется большей внешней агрессивностью, большей настойчивостью, способностью противостоять грубому напору. Поэтому-то холерический темперамент можно рассматривать в качестве «мужского темперамента». Женской природе

больше соответствует сангвинический и меланхолический темпераменты. Для женщин характерны подвижность, бурное проявление чувств, быстрая перемена настроения. Женщина бывает агрессивна, как правило, только если она несчастна. Мужская решительность и склонность к риску хорошо дополняются женской осторожностью, мужская резкость — женской мягкостью, мужское пренебрежение к деталям быта — повышенными эстетическими требованиями женщины. Мужчины любят, когда им удастся проявить волю, выносливость, силу и другие «силовые качества» или же чисто интеллектуальные способности, тогда как женщины тяготеют к гуманитарной сфере, к тому, что касается человека и его внутреннего мира.

Эмоциональность. Женщины обычно намного эмоциональнее мужчин. У мужчин принято сдерживать свои эмоции, требовать этого от женщины бессмысленно. Перепады женского настроения огромны. «Любящая женщина — ангел на земле», — говорит одна из пословиц, «Перед злой женой сатана — младенец непорочный!» — гласит другая. Женщины острее реагируют на поощрения и наказания, болезненнее реагируют на конфликты и неприятности на работе и дома. Женщина смеется, когда может, и плачет, когда хочет. У женщин более личное отношение к событиям. В силу всего этого у женщин довольно сильно развито воображение, фантазия, в результате которых иногда возникают такие замыслы, что мужчина только за голову возьмется, услышав очередной домысел. Зато женские фантазии очень помогают им в рекламном деле, где наличие фантазии помогает находить оригинальные решения.

Женщины чаще меняют выражение лица и могут отразить несколько десятков различных чувств, в то время как у мужчин, как правило, можно распознать только два: отвращение и равнодушие. У женщин особую подвижность проявляют складки в углах губ.

Нервная система и приспособляемость. Нервная система женщин менее устойчива. Поэтому женщина быстро переходит от одного эмоционального состояния к другому. Ее способность к мгновенному психическому перевоплощению превосходит способность мужчины. Совокупность всех указанных особенностей приводит в итоге к тому, что женщины лучше приспособляются к изменяющимся обстоятельствам.

Отношение к любви. И женщины, и мужчины любят друг в друге себя: она — потому, что он ее любит, он — потому, что она дает ему наслаждение в сексе. Прежде чем провести с мужчиной ночь, женщина хочет понять, любит ли она его. А мужчина может понять, любит ли он женщину, после того как провел с ней ночь. И все это потому, что для женщины цель — любовь, а секс — это средство. Для мужчины наоборот: цель — секс, а любовь — средство.

Женщина хочет многого, но от одного мужчины. Мужчина хочет одного, но от многих женщин. Женщине легче влюбиться, чем признаться в любви. А муж-



чине — легче признаться, чем влюбиться. *«Мужчина любит обыкновенно тех женщин, которых уважает; женщина уважает только мужчин, которых любит»* (В.О. Ключевский).

Другие физические параметры. Женщины превосходят мужчин в ловкости, скорости восприятия, реакции, скорости речи, чувствительности осязания, в координации движений. Мужчины превосходят женщин в координации движений, ориентации в пространстве.

Женщины болеют примерно в два раза меньше мужчин, хотя беспокоятся о здоровье и жалуются на него значительно больше. Продолжительность жизни женщин на 7–15 лет больше, чем у мужчин (о причинах этого подробно рассказывается в последней главе — см. полную версию статьи на CD-диске).

У женщин меньше уродств, реже встречается инфантилизм. Женщин-самоубийц в 3–4 раза меньше, чем мужчин, сведших счеты с жизнью.

Женщины лучше мужчин переносят боль, а также монотонную, однообразную, неинтересную деятельность.

У мужчин обычно лучше развит вестибулярный аппарат. В силу этого женщины обычно не любят ехать в общественном транспорте спиной вперед и потому стараются занять место лицом по ходу движения.

Интересы. Одно из наиболее широких исследований половых различий в чертах личности было проведено в Америке Терменом и Майлсом. Это исследование состояло из семи частей: ассоциативный эксперимент, чернильные пятна (по Роршаху), осведомленность, эмоциональные и этические установки, интересы, мнения и интровертные реакции.

По данным этого исследования, которое проводилось над людьми разного возраста и разного служебного положения, получились ярко выраженные различия между мужчинами и женщинами. Так, мужчины более интересуются подвигами и приключениями, занятиями, связанными с физической нагрузкой, техникой, точными науками, изобретательством. Женщины более интересуются домашними делами, эстетикой, профессиями, в которых надо помогать слабым (детям, больным). Мужчины более самоуверенны, агрессивны, упрямы и смелы, более резки в манерах, речи и чувствах. Женщины более чутки, отзывчивы и застенчивы, более эмоциональны.

Добавим к этому, что политикой больше интересуются мужчины.

Естественность. Мужчины в большинстве своем (за исключением, пожалуй, профессиональных разводчиков) легко узнаваемы. Свойства их характера выписаны в чертах их лица, в их одежде, манере гово-

рить и слушать, в том, как они идут, садятся, встают, поправляют галстук, здороваются, прощаются, умеют смеяться (или, наоборот, не умеют), ждуют, догоняют и т. д. Большинство мужчин просто не обращают на эти детали внимания и ведут себя так, как они привыкли, как им кажется естественным в той или иной ситуации.

Женщина никогда не выдает себя. Либо, по крайней мере стремится не выдавать. Она знает (надеется), что на нее всегда смотрят, поэтому все в женщине приготовлено для такого просмотра, она тоже стремится быть естественной, однако в женском исполнении это означает быть лучше, чем есть на самом деле. Это значит быть лучше даже своей репутации. Лучше настолько, насколько это возможно... Быть может, в этом проявляется некоторая скрытность и лукавство женщин? В любом случае женщина не желает выдавать свои тайны за бесценок. Хотя чужие тайны она хранит плохо.

«Мужчина соблюдает чужую тайну вернее, чем собственную; женщины лучше хранят свою, чем чужую» (Ж. Лабрюйер).

Оценки. Самооценки у женщин чаще занижены, у мужчин — завышены. Мужчины чаще бывают довольны собой.

Женщины более объективны к мужчинам, чем к женщинам. *«Как бы плохо мужчины ни думали о женщинах, любая женщина думает о них еще хуже»* (Шамфор). *«Женщины не любят друг друга и причина этой нелюбви — мужчина»* (Ж. Лабрюйер).

Обидчивость. Мужчина прощает и забывает, женщина прощает, но не забывает. Это качество роднит женщин с кошками.

Многие хозяева знают, что кошки с трудом переносят мужчин, лучше они относятся к женщинам. И дело здесь не столько в том, что женский голос имеет более высокую тональность и по звучанию гораздо ближе к кошачьему, чем мужской.

Главная причина — кошка никогда не забывает о причиненной боли. Достаточно пацану дернуть ее за хвост или ветеринару сделать укол (а почти все ветеринары — мужчины), как вся сильная половина человечества становится ее кровными врагами. Поэтому часто кошки бросаются наутек, едва услышав мужские шаги.

И еще один любопытный момент. Хищники из отряда кошачьих — тигры, ягуары, пумы и особенно львы — нападают на мужчин значительно чаще (12:1), чем на женщин. Это объясняется особенностями их генетической памяти. Так что укрощать тигров женщинам легче, чем мужчинам.

И.А. Аликин, Н.В. Лукьянченко

Методологические и технологические основы работы специалистов служб сопровождения с родителями детей, имеющих особенности развития*

Родительские семьи детей с особенностями развития испытывают множество трудностей разного уровня и нуждаются в специальной помощи. Анализ психологических теорий и опыта помогающих служб показывает, что методологической основой такой помощи должна являться ориентация на сотрудничающие формы взаимодействия с семьёй и фасилитацию родительской активности. Технологическое обеспечение такой помощи должно включать: информационную поддержку родителей, организацию взаимодействия родителей, включение родителей в работу специалистов, обратную связь о позитивных эффектах родительского вклада, положительное подкрепление продуктивных изменений.

Ключевые слова: ребёнок с особенностями развития, родительская семья, родительская субъектность, информационная поддержка родителей, организация взаимодействия родителей, включение родителей в работу специалистов, активная обратная связь, положительное подкрепление.

Отношение социума к «особому детству» менялось по мере гуманизации общества, утверждения ценности индивидуальной жизни и уникальности каждой личности. В обозначенном контексте очевидна позитивная направленность изменений: от крайней степени неприятия детей с особенностями развития через признание равноправия к стремлению понять и создать условия для полноценного существования. Критерием полноценности при этом выступает максимальная включённость в жизнедеятельность общества.

Вместе с тем, социальная проблематика особого детства не ограничивается вопросами восприятия таких детей и готовности общества оказывать им помощь. Любой ребёнок встроен в систему отношений, прежде всего, семейных. Первичную ответственность и основную нагрузку, связанную с уходом и воспитанием, берёт на себя именно семья. Поэтому особым становится не только развитие ребёнка, но и ситуация его близких, прежде всего, родителей. Наличие ребёнка с особыми потребностями может как мобилизовать ресурсы семьи, так и снизить её жизнеспособность.

* Работа выполнена при поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» и Российского государственного научного фонда в рамках проекта №16-16-24022/16.



Аликин Игорь Анатольевич — кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики начального образования ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева». Научный интерес лежит в области исследования психологии детско-родительских отношений, их особенностей в разных слоях современного общества и влияния на формирование личности ребёнка.

Лукьянченко Наталья Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, докторант ФГБОУ ВПО «Сибирский государственный технологический университет». Имеет обширный опыт в области практической психологии образования: работа в центрах сопровождения в качестве научного консультанта; проведение по запросу образовательных учреждений тренинговых программ и аналитических семинаров; личная консультативная практика; преподавание в системах вузовской подготовки, повышения квалификации и переподготовки практических психологов образования. Автор более чем 260 публикаций. Профессиональные интересы определились в двух тематических направлениях: исследование семейной идентичности в современных российских семьях разного типа и социально-психологические аспекты работы психологических служб.



То, как родители смогут справиться с такой ситуацией, важнейший вопрос, значимость которого можно назвать широко социальной.

При деструктивных изменениях в функционировании семьи их «жертвами» становятся ребёнок, имеющий малоблагоприятные условия развития; сами родители, теряющие потенциал личностной и социальной самореализации, и, в конечном итоге, общество, лишшающееся возможных продуктивных вкладов своих членов. Здесь уместно говорить о потерях социума широкого диапазона: от духовно-нравственных (если иметь в виду умонастроение довольно большой по численности группы родителей) до экономических (необходимость обеспечивать те функции, которые родители не смогли выполнить, и зачастую значительно возросшие в силу формирования вторичных проблем и дефектов).

Неслучайно, анализируя опыт Болгарии по реализации помощи детям с особенностями развития, Д. Левтерова приходит к заключению, что существенным фактором, осложняющим их вхождение в общество, являются дефициты работы с родителями. Зачастую взрослые члены семьи сами нуждаются в психологической поддержке (а специалистов, умеющих эффективно работать с такими родителями, по мнению автора, явно недостаточно) [3].

Если укладывать проблему семьи особенного ребёнка в обобщённую схему, то она сводится к трём пересекающимся проблемным зонам:

- 1) чрезвычайно высокий по интенсивности и длительный по времени стресс,
- 2) сложности личностной самореализации и
- 3) проблемы отношений разного уровня.

Рассмотрим их более подробно.

1. Уровень стресса, с которым сталкивается семья особенного ребёнка, автоматически делает её группой риска. Уход за таким ребёнком, усилия по его развитию и воспитанию требуют ресурсов, несравнимых с ситуациями нормативного родительства. Дж. Райкус и Р. Хьюз указывают на то, что большинство семей, в которых проживают дети, развитие которых не соответствует норме, переживают те или иные утраты. Это, например, утрата времени, которое родитель мог бы посвятить супругу, другим детям или самому себе, утрата финансовой стабильности или утрата родителями личной свободы (включая свободу передвижения).

Утраты могут носить и чисто психологический характер — например, родители могут переживать утрату ребёнка, который у них мог бы быть (если бы не...), и т. п. [14]. Родители в этом случае оказываются наедине со своими переживаниями, не имея возможности выразить свои чувства в культурно-приемлемой форме, и всё больше ощущают себя в социальной изоляции [11, 14, 19].

2. Личностная самореализация осложняется тем, что появление ребёнка с особыми потребностями на-

рушает перспективы жизни, карьеры членов семьи и жизненный цикл семьи в целом. Представление о себе как родителе, составляющее весомую часть личностно-социальной идентичности, теряет устойчивые основы. Эти трудности осложняются тем, что родителю сложно понять, что происходит с его ребёнком, какие результаты имеют его родительские усилия.

3. Система социальных отношений родителей особого ребёнка также изменяется. Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис указывают на общее снижение социального статуса семьи [10]. Со стороны окружающих как ребёнок, так и семья получают самые разные реакции, делающие их социальную жизнь далеко не комфортной. Это реакции непонимания, которые легко трансформируются в приписывание социально негативных характеристик, откровенная стигматизация, беззащитное любопытствующее внимание и, наряду с этим — гипертрофированно жалостливое участие, воздействие которого можно назвать инвалидирующим. Одновременно происходит сужение круга социальной поддержки. Количество людей, с которыми родители особенного ребёнка имеют доверительные отношения и от которых могут получить помощь (от организационной до эмоциональной), согласно исследованиям, значительно меньше, чем в норме [2].

Неудивительно, что исследования обнаруживают в семьях детей с особенностями развития множественные психологические нарушения, среди которых: депрессии, неврозы, диффузии идентичности в структурно-содержательном и временном аспектах, социальная дезадаптация.

Отсюда возникает соблазн выстраивать помощь родителям ребёнка с особенностями развития, основываясь на коррекционной парадигме. Последнее предполагает, что родителю будут предписываться «рецепты» правильного отношения к ребёнку, его воспитания и развития.

Между тем, в исследовании В. Davidson-Arad было показано, что представители помогающих служб и родители по-разному оценивают качество жизни и потребности детей группы риска. Получатели поддержки по большей части не готовы мириться с пассивной функцией и допускать в семейные отношения специалистов [13]. Но и сам родитель рассматривается многими специалистами помогающих служб как объект корректирующего воздействия, для обеспечения которого разрабатываются специальные (зачастую довольно громоздкие) диагностические комплексы и коррекционные мероприятия. Логика их выстраивается по симптоматическому принципу: обнаруженные у родителей недочёты должны быть исправлены.

Такая модель, как показывает практика, далеко не соответствует личностному запросу родителей, мало добавляет жизнеспособности сложному существованию семей, имеющих детей с особенностями развития, лишая родителей здоровой инициативы как основы социальной адаптации, ощущается ими как

дискриминативная. Finkelstein и Stuart определяют эту социальную модель как такую, в которой люди с нарушениями выступают лишь как объекты помощи, а не активные участники общества [15]. При таком подходе родитель не только остаётся неудовлетворённым в своих личностных потребностях, но и всё в большей степени перекладывает ответственность за проблемы в развитии ребёнка на специалистов, работающих с ним. Усиливается компенсаторно-обвинительная позиция по отношению к помогающим службам, снижается внутренняя мотивация родительского вклада.

Широта контекста проблемы позволяет определять ракурс её рассмотрения как социально-психологической. Конкретные технологии помощи должны выстраиваться, базируясь на глубоком осмыслении в пространстве теорий, объединяющих обозначенную многоуровневую проблематику: стресс — личность — социальные отношения.

Эвристичным потенциалом понимания сущности психологической помощи родительским семьям детей с особенностями развития обладают, на наш взгляд: теория адаптации (А.А. Налчаджян) [6], теория семейных отношений (М. Боуэн) [12], теории оптимизма (М. Селигман) [17] и жизнестойкости (С. Мадди, Д. Хошаба-Мадди) [5].

Обобщение результатов теоретического анализа позволяет говорить о том, что помощь субъектам любого социального уровня, находящимся в трудных обстоятельствах, действенна в том случае, если опирается на их активность и способствует разворачиванию этой активности. Имеется в виду как активность, направленная на решение проблемы, так и активность во взаимодействии с носителями помогающей функции. Отсюда вытекает требование того, чтобы работа специалистов помогающих служб строилась не как воздействие, а как взаимодействие, сотрудничество с родителями, основанное на субъект-субъектном отношении.

Анализ в обозначенном методологическом контексте существующих практик помощи, разработка и апробирование новых приёмов позволяют определить основные аспекты эффективной помощи родителям помимо работы специалистов, осуществляемой непосредственно с детьми: информационная поддержка, организация взаимодействия родителей, включение родителей в работу специалистов, обратная связь о позитивных эффектах родительского вклада, положительное подкрепление продуктивных изменений.

Информационная поддержка

Информационная поддержка родителей может иметь несколько содержательных направлений:

1) информирование об особенностях развития ребёнка, специфике ухода и воспитания, отвечающих его потребностям и возможностям;

2) информирование о ресурсах социума: структурах и специалистах, к которым родители могут обра-

щаться, вариантах образовательных маршрутов в системе имеющихся образовательно-воспитательных учреждений;

3) информирование о реальных историях добившихся положительных результатов людей с особенностями развития и семей с ребёнком, имеющим особенности развития [8, 9]. Подобный опыт уже накоплен в России и изложен в брошюре «Наши дети на пути к активной жизни: родительский опыт» (данную брошюру можно легко найти и скачать в открытом доступе в Интернете. — Прим. ред.).

Организация взаимодействия родителей

Результаты исследования, проведённого С. G. Petr, D. Varney, говорят о том, что родители не всегда могут рассчитывать на получение необходимой им помощи даже из имеющихся в социуме источников. Самым надёжным и воодушевляющим источником поддержки оказываются родители детей, страдающих аналогичными нарушениями развития. Эти люди, которых объединила общая беда, понимают друг друга как никто другой. Опыт общения взаимно обогащает их, помогая увидеть положительные аспекты воспитания детей с особыми потребностями и по-новому оценить свой собственный личностный рост [16].

Этот вывод крайне важен, особенно с учётом того, что такие семьи в определённой мере являются изолированными от общества [19]. И, следовательно, помогающие организации должны активно сотрудничать с группами, в состав которых входят биологические и замещающие родители и усыновители детей с особенностями развития. Таким группам по силам решать многие сложные задачи. В частности, они могут заниматься просвещением и обучением, организацией отдыха и досуга, консультированием и взаимной поддержкой [10].

Включение родителей в работу специалистов

Здесь имеется в виду, что родители не просто пассивно выполняют инструкции специалистов, а практически становятся соавторами коррекционно-развивающей работы с детьми. Для этого организуются специальные формы обсуждения целей такой работы, критериев отслеживания её эффективности, роли родителей и специалистов в достижении этих целей. *Опыт показывает, что даже простые, на первый взгляд, приёмы могут способствовать мотивации родителей на сотрудничество со специалистами* [4]. Так, например, травматичная для родителя процедура прохождения психолого-медико-педагогической комиссии может (и должна, по сути) восприниматься при всей схематичности как форма взаимодействия со специалистами, задачей которой является поиск оптимального для ребёнка маршрута обучения. Опыт Красноярского краевого центра психолого-медико-социального сопровождения, например, показал эффективность в данном аспекте цикла предваряющей работу ПМПК индивидуальных консультаций специалистов центра для родителей и введение анкеты-отзыва о работе комиссии.



Особо следует отметить заключительный вопрос анкеты «Чем помогла Вам и Вашему ребёнку работа комиссии?». Многие родители, отвечая на этот вопрос, отметили, что первоначально даже и не думали, что здесь осуществляется помощь, а теперь есть над чем поразмыслить. Такие дополнения к работе ПМПК способствовали тому, что рекомендации комиссии родителями стали рассматриваться как обоснованные и понятные в реализации, многие родители самостоятельно пришли к решению повторного обращения к специалистам ПМПК (чего ранее не наблюдалось); повысилось количество обращений за консультативной помощью специалистов центра; педагоги и руководители образовательных учреждений, в которые поступили обследованные дети, отметили позитивные изменения в стратегиях взаимодействия с ними родителей (большую осознанность, субъектность и конструктивность).

Важной составляющей коррекционно-развивающей работы является формирование пространства родительских инициатив. Это могут быть такие формы групповой работы, как детско-родительский театр, группа развития для детей раннего возраста с родителями и т. п.

Обратная связь о позитивных эффектах родительского вклада

Как уже указывалось выше, родители детей с особенностями развития особенно нуждаются в том, чтобы иметь ощущение подконтрольности происходящего с ними и с ребёнком, в том, чтобы не только пассивно принимать помощь, но быть субъектами собственной жизни.

В качестве конкретного приёма может выступать, например, обратная связь, осуществляемая родителями в рамках групповой развивающей работы с детьми. В данном случае под обратной связью понимаются различные формы вербализации родителем отмеченных им положительных эффектов собственных усилий и работы специалистов, положительных сдвигов в развитии ребёнка.

В групповых формах работы это могут быть содержательно-оценочные высказывания «по кругу» о том, какие новые продуктивные проявления отметил родитель у своего ребёнка. Другой вариант — аналогичен первому, но родители высказываются о тех положительных моментах, которые отмечают у других детей. Более индивидуальные виды обратной связи — специальные анкеты, заполняемые родителями. За счёт этого у родителя создаётся ощущение постоянного продвижения, роста.

С методической точки зрения, важно стимулировать родителя замечать наработки не только глобальные («стал лучше говорить»), но и дифференцированные продвижения в нюансах их проявлений. У родителей при этом усиливается чувство собственного вклада (субъектность), открытость позиции, уточняется и обогащается представление о себе как родителе.

Обратная связь даёт возможность специалисту стимулировать формирование родительской субъектности и задавать родительско-детскому взаимодействию направление, благоприятствующее когнитивному и личностно-социальному развитию детей.

Положительное подкрепление продуктивных изменений

Для формирования у родителя чувства поступательного продвижения, укрепления мотивации родительской активности важно реализовывать техники положительного подкрепления. Механизм положительного подкрепления основывается на том, что любое действие, имеющее положительные последствия (например, эмоционально-позитивная реакция окружающих), в дальнейшем имеет более высокую вероятность повторения. Исходя из этого, важно научить родителя с помощью позитивного реагирования закреплять положительные изменения в поведении ребёнка, пусть даже минимальные. Важно также акцентировать те продуктивные шаги, которые совершает сам родитель, найденные им удачные способы взаимодействия с ребёнком. Специалист помогающей службы может показывать родителю возможности применения техник подкрепления по отношению к ребёнку и при этом сам поддерживать, подкреплять все позитивные сдвиги в родительской позиции и поведении [1].

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аликин И.А., Лукьянченко Н.В. Формирование позитивной родительской идентичности в семьях детей с особенностями развития // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. — Т. 1. Психолого-педагогические науки. — 2012. — №3 (21). — С. 17–22.
2. Голубева М.С. Качество социальной поддержки родителей, воспитывающих детей с сенсорными нарушениями // Другое детство: Сборник тезисов участников второй Всероссийской конференции по психологии развития. — М.: МГППУ, 2009. — С. 182–188.
3. Левтерова Д. Другое детство — дети со специальными потребностями в Болгарии // Другое детство: Сборник тезисов участников второй Всероссийской конференции по психологии развития. — М.: МГППУ, 2009. — С. 84–87.
4. Лукьянченко Н.В. Возможности прикладной социальной психологии в оптимизации работы служб сопровождения (на примере взаимодействия с родителями детей, имеющих особенности развития) // Социальная психология и общество. — 2015. — Т. 6. — №2. — С. 117–131.
5. Мадди С., Хошаба-Мадди Д. Жизнестойкость, её диагностика и тренинг // Видеоматериалы института экзистенциальной психологии и жизнестворчества. — М., 2002.
6. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. — М.: Эксмо, 2010.
7. Райкус Дж., Хьюз Р. Социально-психологическая помощь семье и детям групп риска: Практик. пособие: в 4 т. — Т. III. Развитие и благополучие детей. — М.: Эксмо, 2009.



8. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии. — М.: АСТ, 2007.
9. Шалагинова К.С. Психолого-педагогическое сопровождение родителей при переходе к инклюзивному образованию // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии: Материалы международной научно-практической конференции. — М.: МГППУ, 2011. — С.103–105.
10. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. — СПб: Питер, 1999.
11. Bennet T., DeLuca D. A. Families of children with disabilities: positive adaptation across the Life Cycle // *Social Work in Education*. — 1995. — Jan. — Vol. 18. — Issue 1.
12. Bowen M. *Family therapy in practice*. — N.Y.: Jason Aronson, 1978.
13. Davidson-Arad B., Kaznelson H. Comparison of parents, social worker, assessments of quality of life of children and risk // *Children and Youth Services Review*. — 2010. — Vol. 32. — P. 711–719.
14. De Marle D. J., Le Roux P. The life cycle and disability: experiences of discontinuity in child and family development // *Journal of Loss & Trauma*. — 2001. — 6.
15. Finkelstein V., Stuart O. Developing new services // Hales G. (ed). *Beyond Disability: towards an Enabling Society*. — L., 1996.
16. Petr C. G., Barney D. Reasonable efforts for children with disabilities: The parents perspective // *Social Work*. — 1993. — №38 (3). — P. 247–255.
17. Seligman M. E. R. *Helplessness*. — San Francisco, 1975.
18. Wikler M. Pathways to treatment: How Orthodox Jews enter therapy // *Social Casework: The Journal of Contemporary Social Work*. — 1986. — 67. — P. 113–118.
19. Ziolk M. E. Counseling parents of children with disabilities: a review of the literature and implications for practice // *Journal of Rehabilitation*. — 1991. — April-June.

Особые дети



И.В. Самойленко

Сотрудничество педагога-психолога с семьями, воспитывающими ребенка с ОВЗ, в том числе с инвалидностью

Самойленко Ирина Викторовна — педагог-психолог территориальной психолого-медико-педагогической комиссии г. Симферополя.

В статье на основе теории Дж. В. Воргена дается модель первичной работы психолога с родителями, чьи дети имеют проблемы в развитии.

Ключевые слова: семья, внутрисемейные отношения, нарушения развития, кризис, проблема принятия ребенка.

Семья — первоисточник и образец формирования межличностных отношений ребенка, а **папа и мама** — образцы для подражания. Не существует другого такого института, кроме института семьи, так точно предопределяющего закономерности формирования будущего человека. За поведенческими проблемами, особенностями детских взаимоотношений видны взрослые — их взгляды на мир, их позиции и поведенческие стереотипы.

Семья, в которой родился ребенок с тяжелыми нарушениями развития, находится в условиях психотравматической ситуации. По данным исследований Р.Ф. Майрамяна, сообщение об ненормативных особенностях развития ребенка вызывает у 65,7% матерей острые эмоциональные расстройства, суицидальные намерения и попытки, аффективно-шоковые и истерические расстройства. Р.Ф. Майрамян, М.М. Семаго указывали на высокую вероятность распада семей, не сумевших преодолеть кризис, вызванный рождением ребенка с тяжелыми нарушениями развития. По данным Р.Ф. Майрамяна, 24,5% обследованных семей с ненормативно развивающимся ребенком распались из-за взаимных обвинений супругов в ответственности за рождение особого ребенка.

Кроме того, важно, как семья воспринимает события, связанные с «особым» ребенком, что именно она говорит себе об «особых» нуждах ребенка, как видит перспективы. В связи с этим многие специалисты говорят о необходимости работы по «замене аффективных и когнитивных фильтров», через которые родители воспринимают своего ребенка.

Семья, имеющая ребенка с отклонениями в развитии, переживает не один, а целую серию кризисов, обусловленных как субъективными, так и объективными причинами. *Это состояние описывается самими родителями как чередование взлетов с еще более глубокими падениями.* При этом семьи, имеющие лучшую психологическую и социальную поддержку, преодолевают эти кризисные состояния легче.

Но нередко работа с семьями данной категории затруднительна, они не выполняют рекомендации педагогов, психологов, а

иногда вообще отстраняются от общения. В чем же причина подобного поведения?

Если за основу взять теорию Дж. В. Вордена о стадиях переживания горя описанных в его фундаментальном труде «Консультирование и терапия горя», и наложить на переживания родителей, воспитывающих ребенка с ОВЗ, в том числе с инвалидностью, то становятся понятными причины нежелания родителей взаимодействовать с образовательным учреждением.

Рассмотрим поэтапно алгоритм работы с родителями, находящимися на разной стадии переживания горя.

1 стадия. Отрицание

Даже в том случае, когда рождается ребенок-инвалид с видимыми нарушениями каких-либо частей тела, черт лица, вполне обычным является чувство, будто ничего особенного не случилось, это вот-вот «само пройдет», «подравняется в процессе роста». Что же говорить о ребенке, чья «нестандартность» не столь очевидна и проявляется исподволь, спустя годы! Поэтому первым, самым, порой, сложным бывает для родителей само признание факта «мой ребенок — инвалид», «моему ребенку потребуется специальная медицинская и психологическая коррекционная работа», «он, никогда не станет таким, как большинство его сверстников».

Родитель ищет и находит (иногда только в своих фантазиях) признаки того, что всё в порядке, что это только показалось специалистам, этот страшный диагноз — медицинская ошибка. Родители продолжают, как ни в чем не бывало, ожидать, требовать от ребенка то, что он не способен делать. В норме родители тут же спохватываются: «Что я делаю?! Он же не может этого». Однако часто встречается и противоположное поведение — отрицание произошедшего: отказ признавать диагноз, отказ видеть отклонения в развитии собственного ребенка. В этом случае блокируется естественная работа горя на самом раннем этапе.

Такие родители не только сами не обращаются за психологической помощью, но и всячески отказываются, тормозят, препятствуют коррекционной работе с ребенком.

Отрицание факта утраты может даже принимать крайние, патологические формы, когда люди просто теряют контакт с реальностью, отказываются видеть очевидные отклонения у своего ребенка. И никакие увещания типа «возьмите себя в руки», «вам необходимо срочно заняться ребенком» не помогут. На определенном, не слишком длительном, этапе это, естественно, нормально. Такое поведение является адаптивным, переходным, позволяющим постепенно приспосабливаться к утрате. Важно только, чтобы это состояние не превратилось в хроническое. Более «слабым» вари-

антом такого отрицания может быть поиск таких же отклонений в других, нормальных, детях и взрослых людях. Например, четырехлетний аутистичный ребенок ежедневно часами возит машинку по полу взад-вперед по одному маршруту. Родители говорят что-то вроде: «я тоже в детстве был такой же умный и сосредоточенный», «все мальчики играют в машинки», «он просто умеет себя занять, не то, что другие дети». Они просто не замечают отсутствия у своего ребенка других интересов и других признаков расстройства.

Иначе выглядит отрицание значимости утраты. Такие родители говорят: «мои отношения с супругом, моя работа, младший ребенок сейчас важнее», «это муж хотел этого ребенка, и я не буду им заниматься», «давайте сдадим его в какой-нибудь интернат, отвезем бабушке, приставим круглосуточную няню», «пусть его бабушка водит в школу, вы с ней всё обсудите и там сами занимайтесь», «мне сейчас не до него». И ведь реально находят массу объективных причин, по которым не могут заниматься своим ребенком!

Так родитель оберегает себя от столкновения с утратой, с реальным ощущением потери. Сюда же относится «избирательное забывание»: родитель реально просто не может запомнить случаи появления новых проблем у ребенка, время родительского собрания в школе, коррекционные задания, даже часы приема специалистов. Он видит только то, что готов увидеть, что вписывается в его привычную картину мира. Это тоже защитный механизм психики.

Рекомендации специалистам психологической службы для работы с родителями, находящимися на стадии отрицания.

1. Начинайте беседы с родителями с выделения сильных сторон развития ребенка, обязательно говорите об успехах (даже незначительных). Это позволит снять внутреннее напряжение родителей, находящихся на стадии отрицания.

2. При обсуждении проблем (поведенческих, образовательных) говорите о том, что любой ребенок нуждается в развивающих, воспитательных мероприятиях. И что данные мероприятия будут более эффективными при командном взаимодействии образовательного учреждения и родителей.

3. Выдавайте рекомендации в письменном виде, это снизит частоту конфликтных ситуаций (родители, внутренне переживающие отрицание, часто могут менять свое мнение и отказываться от своих решений).

4. Разрабатывая коррекционно-развивающие программы и социально-преобразующие мероприятия, знакомьте с ними родителей.

5. Психологически поддерживайте, ободряйте родителей.

6. Проводите просветительскую работу, рассказывайте об индивидуальных особенностях ребенка, о педагогических приемах в общении с ребенком, о



положительных примерах обучения и воспитания детей схожей проблематики (стадия отрицания может быть вызвана страхом неизвестности, непониманием, что может быть дальше).

2 стадия. Переживание боли утраты

Ворден говорит о необходимости пережить все чувства, связанные с утратой, во всей их полноте и многообразии. Эти чувства утраты достаточно феноменологичны, не одинаковы — как по составу, так и по силе — для разных людей и различных ситуаций, связанных с нездоровьем ребенка.

Тут стоит обратить внимание не на нарушение контакта с внешней реальностью (как в первой задаче), а на разлад родителя с собственными внутренними чувствами. Например: «Что вы, я вообще ничего не чувствую», «Я думала, что должна бы испугаться, ужаснуться, но ничего такого нет». И правда, иногда в начале переживания утраты может возникать апатия, защитная реакция замирания, отсутствия чувств (в том числе, и к ребенку), некоторая индифферентность, безразличие ко всему. Но и это — чувство, и оно должно быть осознано.

Такое осознание, проработка, погружение в свои чувства чаще всего очень сложно, почти невозможно для родителей: все окружающие (родные, знакомые, детские специалисты и др.) постоянно подталкивают родителей: «ты не должна распускаться, сейчас главное — ребенок», «слезами горю не поможешь, надо действовать», «вы не должны позволять себе эмоции при ребенке, ему это вредно», «сейчас на первом месте ребенок, а собой займешься потом». Да и сама внутренняя установка родителей подсказывает: «Живи ради ребенка», «Отступись от себя ради него, или ты будешь плохой матерью». Установка запрета на чувства под угрозой быть «плохой матерью/отцом» блокирует эмоции, не позволяет прожить, не дает им выхода и естественного завершения.

Уклонение от выполнения этой задачи горя может снова происходить с помощью отрицания. Но это уже отрицание самого наличия чувств, сопутствующих утрате (мучительной боли, злости, обиды, отчаяния и др.).

Другой вариант — избегание мыслей о боли утраты, признание только в позитивных, положительных чувствах: «я его люблю и таким», «мы очень гордимся его маленькими успехами». Сами по себе положительные чувства — совсем не плохи, они поддерживают самого родителя, помогают его настрою на работу с ребенком. Опасно только, когда «приятные», «правильные» чувства — единственные, которые позволяет себе родитель.

Порой доходит до очень резкого прекращения, избегания каких-либо отрицательных отзывов о состоянии ребенка. Часто встречается отказ обсуждать своего ребенка. Происходит определенная изоляция семьи, в которой растет ребенок.

Надо сказать, что у мужчин, а порой и у женщин избегание этой задачи может способствовать уходу из семьи, развитию трудоголии, активному уходу в какие-либо дела вне дома, увлечению алкоголем или наркотиками, «подсадкой» на антидепрессанты. По принципу: делать хоть что-нибудь, лишь бы не оставлять время для чувств!

В этом состоянии родители чаще всего и обращаются к врачам, коррекционистам и различным специалистам по работе с ребенком. Они заполняют весь его, а главное — свой день походами по различным центрам, на различные процедуры, занятия. Такие родители не расслабляются, ни на секунду не забывают о своей цели, всё время заняты вопросом «что делать?».

Они могут даже неплохо общаться со специалистами по поводу ребенка (если им говорят что-то позитивное), но категорически не идут на контакт по поводу себя лично, по поводу собственной включенности, собственных переживаний. Такое состояние, как бы ни было оно удобно тем, кто работает с ребенком, достаточно неустойчиво. Такие родители ломаются, уходят из коррекционной работы с претензией в «обмане», уходят в депрессию, могут «застрять» в своих чувствах на всю жизнь.

Не стоит забывать, что и это «избегание чувств» несет определенную пользу, является защитным, биологически обусловленным. И в каждом конкретном случае имеет свои уникальные, свойственные только данному человеку причины, запреты.

Рекомендации специалистам психологической службы для работы с родителями, находящимися на стадии переживания боли утраты.

1. Давайте родителям домашние задания по работе с ребенком, заведите совместный «семейный файл», где вы можете совместно фиксировать информацию о успехах и неудачах ребенка, интересах, образовании новых навыков (совместная работа специалистов и родителей не позволит родителям «обесценить» работу специалистов).
2. При обсуждении проблем (поведенческих, образовательных и пр.) постарайтесь выдавать четкие рекомендации к дальнейшим действиям.
3. Выдавайте рекомендации в письменном виде, это снизит частоту конфликтных ситуаций (родители, внутренне переживающие стадию боли утраты, часто могут психологически перекладывать ответственность за принятие решений на специалистов).
4. Разрабатывая коррекционно-развивающие программы и социально-преобразующие мероприятия, знакомьте с ними родителей.
5. Привлекайте родителей к участию в мероприятиях образовательного учреждения.
6. В общении с родителями избегайте негативно окрашенных формулировок о состоянии ребенка, его способностях.

3 стадия. Функциональная замена утраченного

Для случая родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, ребенка с инвалидностью 3-я стадия достаточно специфична, ведь утратой является ожидаемое будущее.

На этом этапе происходит перестройка образа жизни и окружения семьи. Так, чтобы все ее члены, включая особого ребенка, могли жить и функционировать оптимальным для данной семьи образом. На данной стадии происходит осознание членами семьи индивидуальных особенностей ребенка, понимание того, что ребенку нужны определенные условия, специальные медицинские процедуры или коррекционные занятия, специальный образовательный маршрут. Осознание особенностей ребенка ломает, разрушает уже сложившуюся функциональную систему семьи, и ее приходится перестраивать, а порой строить заново.

Организация такого нового образа жизни, причем динамичного, с учетом роста и развития ребенка, — задача крайне сложная. Ее решение во многом зависит от состояния самого ребенка, от тех ожиданий, которые возлагали на него родители, от их собственного родительского опыта и их личностных особенностей, от уже существовавшего ранее образа жизни этой семьи. Каждый случай уникален и помощь в построении новой функциональной системы будет различной.

Чаще всего родители даже не осознают ту роль, которую они отводили ребенку в своей жизни. Успешная перестройка внутрисемейных отношений помогает и поддерживает развитие ребенка.

Рекомендации специалистам социально-психологической службы для работы с родителями, находящимися на стадии замены утраченного.

1. Давайте родителям четкие рекомендации по взаимодействию с ребенком. Рекомендуйте специализированную литературу (для того чтобы построить новую функциональную семейную систему, родителям понадобятся новые навыки и знания: как ухаживать, как воспитывать своего ребенка, как взаимодействовать со специалистами и т. п.).

2. Составляйте простейшие инструкции, схемы, наглядные расписания для родителей.

3. Рекомендуйте родителям посещение специализированных форумов, родительских сообществ (справиться с негативными эмоциями может помочь обмен опытом с родителями, чьи дети имеют те же особенности).

4. Если у вас сложились доверительные отношения с родителями, обсудите обязанности в супружеской паре. Посоветуйте привлечь к помощи бабушек и дедушек, тетю и дядю, пусть даже эта помощь будет совсем небольшой: прогулка в парке по субботам или просто телефонный звонок с вопросом «Как дела?».

5. Разрабатывая коррекционно-развивающие программы и социально-преобразующие мероприятия, знакомьте с ними родителей.

6. Обсуждайте дальнейший образовательный маршрут ребенка (это поможет родителям выстроить новый образ будущего).

4 стадия. Установка новых эмоциональных отношений и связей со своим ребенком, внутри семьи и с внешним миром

В нашем случае эта стадия напрямую примыкает к третьей. Появление особого ребенка ломает не только функциональные связи семьи и ее членов, но, зачастую серьезно деформирует и эмоциональные связи. Каждый человек, каждый родитель, каждый член семьи переживает утрату по-разному. С разной скоростью, с большим упором на те или иные этапы, более острым проявлением тех или иных чувств. У супругов, родителей особого ребенка, и их родителей, включенных во внутрисемейное взаимодействие, процесс переживания горя идет не параллельно. Поэтому очень часто между ними возникают непонимание, обиды, конфликты. Нередко возникает ситуация, когда мать больше включена в проблемы ребенка, у нее развивается депрессия, беспомощность, она больше проявляет свои эмоции. В то же время отец избегает переживаний, застревает на первой или второй стадии переживания горя, уходит в работу, а из эмоций предьявляет только раздражение, гнев, перенесенные на супругу или ее родителей. В таких случаях нередко насилие в семье, жестокое обращение с ребенком.

В эмоциональном плане это так: все эмоции, перенесенные на особого ребенка с «ожидаемого», все эмоции, связанные с утратой, проживаются. И появляются новые чувства к особому ребенку — такому, каков он есть. То же происходит и с эмоциями, связываемыми остальными членами семьи между собой: они перестраиваются, переосмысливаются, становятся иными, более надежными.

Тут надо сказать еще об одной части утраты для таких родителей: утрата родителем части идентичности, утрата себя как успешного родителя. Это может звучать как: «мы с сыном — я живу его жизнью», «забыла, что можно хотеть что-то для себя». В первую очередь такое происходит с матерями, которые воспринимают себя, ощущают свою значимость только как матери и жены, как функционала женщины.

Переживание утраты, как и любой стресс, приводит к беспомощности, регрессу, как эмоциональному, так и, порой, интеллектуальному. Родители сами могут «скатываться» в детскую роль, «навязывая» особому ребенку роль собственных родителей, могут вести себя как капризные вздорные малыши или как ершистые подростки, могут вдруг «разучиться» выполнять какие-то действия, которые легко давались им раньше.



Собственно, сохранение беспомощной, «детской» позиции тоже носит защитный, биологический характер. Она помогает избегать одиночества, вызывает желание или необходимость в постоянной помощи, поддержке, участии окружающих в жизни такого родителя.

Любой специалист, сталкивающийся с родителями особых детей в рамках своей профессиональной деятельности, обращал внимание, что эти родители ожидают и требуют постоянной помощи от окружающих. Характерны высказывания типа: «вы должны дополнительно позаниматься с моим ребенком», «почему вы не показали мне план его занятий» и т. д., и т. п. Это те родители, которые испытывают трудности в решении четвертой стадии.

Рекомендации специалистам психологической службы для работы с родителями, находящимися на стадии установки новых эмоциональных отношений и связей со своим ребенком, внутри семьи и с внешним миром.

1. Заранее узнавайте ожидания родителей от вашей профессиональной деятельности.

2. Четко оговаривайте сферу ваших профессиональных компетенций и компетенций других специалистов сопровождения.

3. Со всеми рекомендациями знакомьте в письменном виде.

4. Оговаривайте все этапы коррекционно-развивающих программ и способы оценки их эффективности.

5. При подготовке к встрече с родителями оговаривайте продолжительность встречи (например: «Приглашаем вас обсудить график занятий ребенка со специалистами сопровождения. Это у вас займет 20 минут»).

Говорить о завершении переживания утраты можно тогда, когда родитель ребенка с ОВЗ, в том числе с инвалидностью, решит для себя все задачи, возникающие на стадиях утраты, в какой-то мере научится сам преодолевать новые проблемы в воспитании особого ребенка.

Опираясь на теорию утрат Вординга, мы можем проследить развитие и динамику проживания утраты родителями детей с ограниченными возможностями здоровья, детей с инвалидностью. Можем диагностировать ту задачу, которая актуальна для них в настоящее время, спрогнозировать их поведение и найти соответствующие их возможностям пути их вовлечения в психологическую работу с ребенком.

О.В. Шишкина

Развитие творческого потенциала семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья



В своей статье автор делится опытом организации региональной работы по развитию творческого потенциала семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: нарушения детского развития, коррекционное образование, психодиагностика, реабилитация, творческий потенциал семьи.

Нарушения интеллектуального развития детей являются одной из актуальных междисциплинарных проблем современной педиатрии и психологии (Иовчук Н.М., Северный А.А., 2001; Вельтищев Ю.Е. и др., 2006; Шевченко Ю.С., Венгер А.Л., 2006; Шишова А.В., 2007). В Российской Федерации распространенность задержки психического развития среди учащихся начальных классов составляет, по разным данным, от 4 до 8,2% (Рожавский Л.А. с соавт., 1997; Безменов П.В., 2001; Козак Л.М. с соавт., 2002; Шевченко Ю.С. с соавт., 2006; Александрова И.Э., 2007; Уланова С.А., 2007). Среди неуспевающих учеников начальных классов доля детей, страдающих данной патологией, достигает 40–60% (Меликян З.А. с соавт., 2002; Гритченко И.В., 2006).

На конец 2001 г. основными заболеваниями, приводящими к инвалидности (60% всех детей-инвалидов, то есть около 400 тыс. человек), являются болезни нервной системы, психические расстройства и расстройства поведения и врожденные аномалии. 96,3 тысячи детей-инвалидов (14,6% от общего числа детей-инвалидов) страдают интеллектуальной недостаточностью [7].

По данным НИИ детства, ежегодно рождается 5–8% детей с наследственной патологией, 8–10% имеют выраженную врожденную или приобретенную патологию, 4–5% составляют дети-инвалиды, значительное число детей имеют стертые нарушения развития [8].

По данным НИИ дефектологии РАО, примерно 80% случаев систематической школьной неуспеваемости обусловлены различными состояниями интеллектуальной недостаточности, включая дебильность и так называемую задержку психического развития. Достаточного уровня школьной зрелости в 6-летнем возрасте достигают менее 50% детей, а недоразвитие познавательных способностей отмечается у каждого 10-го ребенка школьного возраста [5].

По данным Министерства образования РФ, за последние 10 лет количество детей с нарушением интеллекта снизилось на 14–15%, а количество детей с ЗПР увеличилось в 2 раза. К 2000 году

Шишкина Ольга Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», автор грантовых социальных проектов (2011–12 гг., 2015–16 гг.).



число дошкольников с ЗПР составляло 25% от детской популяции. Статистика свидетельствует о росте количества детей с ЗПР в России: В 1990/91 учебном году существовало 4 специальных школы для детей с ЗПР, в которых обучалось до 1 тысячи учащихся, к 2010/11 учебному году количество таких школ увеличилось до 122, а количество учащихся возросло до 19,8 тысяч [8].

По данным МО РФ (2010 г.), среди детей младшего школьного возраста свыше 60% относятся к категории риска школьной, соматической и психофизической дезадаптации. Из них около 35% составляют те, у кого еще в дошкольном возрасте были обнаружены очевидные расстройства нервно-психической сферы. Число ребят, не справляющихся с требованиями стандартной школьной программы, за последние 20 лет возросло в 2–2,5 раза, достигнув 30% и более [2].

Дети с интеллектуальной недостаточностью составляют примерно 1–3% от общей детской популяции. Большинство из них учатся в школах-интернатах. В настоящее время существует тенденция увеличения количества детей с интеллектуальной недостаточностью. Статистика утверждает, что 20–30% учащихся испытывают трудности в освоении основной общеобразовательной программы начальной школы, а приблизительно 70–80% из них нуждаются в специальных коррекционно-образовательных формах и методах обучения. Им необходимо усиление медицинской, социально-психологической и педагогической помощи, так как общество заинтересовано, чтобы люди с ограниченными возможностями здоровья смогли адекватно реализовать себя в самостоятельной общественно-полезной деятельности [2].

Кроме роста числа почти всех категорий детей с ограниченными возможностями здоровья отмечается и тенденция качественного изменения структуры дефекта, комплексного характера нарушений у каждого отдельного ребенка.

В последние годы все чаще семьи, в которых появляется ребенок с нарушением интеллекта, выражают желание воспитывать такого ребенка дома, а не передавать его в дом-интернат. Родители остро нуждаются в психологической и педагогической помощи, чтобы полноценно воспитывать ребенка в семье, однако сложившейся системы психолого-педагогической помощи детям и родителям с первых дней жизни ребенка пока нет.

Программы специального (коррекционного) образования предусматривают развитие и коррекцию всех психических функций детей, расширение круга представлений и понятий, развитие речи, привитие элементарных санитарно-гигиенических навыков и простейших навыков самообслуживания, навыков личной и коллективной организованности, физическую закалку организма и многое другое. В программе обучения этих школ представлены основные разделы общеобразовательного цикла, выделены специальные разделы: ознакомление с окружающим, социально-

бытовая ориентировка. Такая направленность обучения позволяет хорошо подготавливать детей к достаточно самостоятельной жизни при условии патронажной поддержки. Развитие этого направления в отечественной системе специального образования задерживается из-за ведомственной разобщенности учреждений образования и социальной защиты, отсутствия информационно-педагогической и социально-педагогической работы с населением, несформированности служб социально-педагогической помощи этой категории семей. Вся коррекционно-педагогическая работа в специальных учреждениях и в домашних условиях направлена на максимальное приспособление лиц с интеллектуальной недостаточностью к жизни в окружающей среде, в социуме. Эти люди с удовольствием осваивают простые виды труда, работа становится для них потребностью, средством самореализации.

Однако за последнее время произошли значительные перемены в обществе, изменилось не только отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья, в частности, с интеллектуальной недостаточностью, но и взгляды на возможности их умственного и социального развития. В современных теоретических и прикладных исследованиях в области специальной психологии и коррекционной педагогики, а также в педагогической практике получены новые данные об особенностях развития детей с интеллектуальной недостаточностью и разработаны новые коррекционные технологии.

Именно родители «особых» детей настаивают на их включение в обычное детское сообщество. Прежде всего, это связано с тем, что в налаженной системе коррекционного (специального) образования с хорошо отработанной десятилетиями методикой обучения детей с проблемами в развитии, слабо развита социальная адаптация «особого» ребенка в реальном мире — он находится в изоляции от социума. Разумеется, что дети с особыми потребностями адаптируются к жизни в общеобразовательных школах лучше, чем в специализированных учреждениях. Особенно заметна разница в приобретении социального опыта. У здоровых же детей улучшаются учебные возможности, развивается толерантность, активность и самостоятельность. Но до сих пор открытым остается вопрос об организации процесса развития и обучения «особых» детей в массовой школе. Это связано со спецификой методик, неподготовленностью кадров, нехваткой специалистов и пр. [6].

Проводя анализ научной литературы и коррекционно-развивающих программ, мы пришли к выводу, что на развитие творческого потенциала ребенка с интеллектуальной недостаточностью обращается мало внимания. А так как развитие ребенка идет в семье, где родители часто не обладают достаточными психолого-педагогическими знаниями, то системного подхода к взаимодействию семьи и социума для воздействия на коррекционное развитие ребенка не возникает.

Мониторинг потребностей родителей, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья и нарушениями речи в Республике Марий Эл, показал, что данные семьи испытывают необходимость в получении консультативной и методической помощи по вопросам воспитания и обучения детей, реализации их возможностей. Приняв во внимание запросы родителей, специалисты автономной некоммерческой образовательной организации высшего образования «Межрегиональный открытый социальный институт» (МОСИ) решили на его базе организовать работу с семьями, имеющими детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и нарушениями речи (НР).

Главной идеей в работе с семейными группами является психолого-медико-логопедическая поддержка и сопровождение семьи, формирующие социально-психологические условия для успешного обучения и развития ребенка в ситуации образовательного взаимодействия. Автором и руководителем проекта является О.В. Шишкина, канд. пед. наук, доцент кафедры общей и специальной психологии и педагогики МОСИ.

Межрегиональный открытый социальный институт начал реализацию социального проекта «Дорожная карта ребенка с ограниченными возможностями здоровья», направив его на аудиторию семей с детьми с интеллектуальной недостаточностью младшего и среднего школьного возраста. Но при этом принимались в проект и семьи, воспитывающие детей с детским церебральным параличом, ранним детским аутизмом и другими отклонениями в здоровье детей. Несколько детей были дошкольного возраста и двое детей старшего школьного возраста (9 класс). При реализации проекта «Дорожная карта ребенка с ограниченными возможностями здоровья» использовались средства государственной поддержки, выделенные в качестве гранта в соответствии с распоряжением Президента Российской Федерации от 01.04.2015 № 79-рп и на основании конкурса, проведенного Союзом женщин России по договору гранта № 228/79-1 от 17.08.2015 года.

Проект направлен на реабилитацию детей с ограниченными возможностями здоровья, преодоление изолированности семей с детьми-инвалидами и интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в среду здоровых сверстников, создание условий для повышения уровня жизни семей и самореализации родителей детей-инвалидов в трудовой и общественной деятельности. Целью проекта была организация психолого-медико-логопедической поддержки и сопровождения семьи, воспитывающей детей с ограниченными возможностями здоровья и нарушениями речи.

Задачи, которые решал проект:

- диагностика детей с ОВЗ и НР;
- повышение компетентности родителей посредством обучения и тренингов;
- коррекция нарушений развития и социальная адаптация детей с ОВЗ;

- помощь семье и детям с ограниченными возможностями здоровья;
- подготовка и издание буклетов, методических материалов и монографии.

На современном этапе понятие «сопровождение» увязывается с понятием «сохранение» позитивного здоровья и пониманием сопровождения как текущей (динамической) оценки адаптированности ребенка в образовательной среде — с одной стороны. И с поддержанием его оптимальной адаптации в социальной среде — с другой.

Наиболее обобщенной гуманистически ориентированной целью сопровождения является защита прав ребенка. Данная программа распространяется на семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья и нарушениями речи различных категорий со всеми видами заболеваний. Программа реализуется в Республике Марий Эл. Обучение родителей происходит посредством семинаров и тренингов. Развитие детей направляется по выявленным в ходе диагностики интересам и способностям, а также путем коррекционного развития тех ограничений здоровья и нарушений речи, которые определены у детей.

Предполагается, что *успешная реализация проекта будет способствовать:*

1) развитию новых видов (направлений) работы по психолого-педагогическому сопровождению и социальной поддержке семей, имеющих детей с ОВЗ и НР: профилактике; диагностике (индивидуальной и групповой (скрининг); консультированию (индивидуальному и групповому); развивающей работе (индивидуальной и групповой); коррекционной работе (индивидуальной и групповой); психологическому просвещению и образованию: формированию психологической культуры, развитию психолого-медико-педагогической компетентности родителей-слушателей; организации инклюзивного образования;

2) улучшению психологического состояния ребенка с ограниченными возможностями здоровья (50 семей). Всего в проекте приняли участие 72 семьи, но полностью прошли диагностику 60 семей. Некоторые семьи вышли из проекта, какие-то семьи не прошли контрольную диагностику, так как уехали с детьми в отпуск или в санаторий и по другим причинам.

Среди мероприятий проекта были намечены: диагностика детей с ОВЗ (констатирующая и контрольная, выявление проблем и возможностей ребенка), диагностика детско-родительских отношений; тиражирование и распространение программ работы творческих студий по семьям по каждому кварталу 2015–2016 гг.; проведение занятий в девяти творческих студиях; проведение форумов-фестивалей с онлайн-трансляцией для представления достижений детей; повышение уровня компетентности родителей путем проведения тренингов с родителями (гармонизация отношений с детьми, изменение отношения к ОВЗ) и семинаров (обучение новым формам коррек-



ции и реабилитации детей с ОВЗ, развитие творчества детей); организация круглых столов (обмен опытом, взаимодействие со специалистами социальных и логопедических служб, соцзащиты, здравоохранения, культуры, спорта); организация онлайн-конференции на сайте «Дверь в мир» (расширение контактов, обмен опытом); издание методических материалов и монографии (распространение — в библиотеки, учреждения соцзащиты, здравоохранения, образовательные учреждения, семьи детей с ОВЗ).

Проект поддержали такие образовательные организации, как ГБОУ РМЭ «Специальная (коррекционная) школа №2 г. Йошкар-Олы», МАОУ «Медведевская гимназия», ГБОУ РМЭ «Специальная коррекционная школа №1 г. Йошкар-Олы», ГБОУ СПО РМЭ «Марийский политехнический техникум». Сейчас эти учреждения переименованы: ГБОУ РМЭ «Школа №2 г. Йошкар-Олы», ГБОУ РМЭ «Школа №1 г. Йошкар-Олы», ГБПОУ РМЭ «Марийский политехнический техникум».

3 сентября 2015 года состоялось родительское собрание, на котором выступили авторы проекта и руководители творческих студий. Приглашены представители родительских комитетов начальных классов Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы №2 г. Йошкар-Олы и Специальной (коррекционной) общеобразовательной школы №1 г. Йошкар-Олы, учителя 2 и 3 классов, родители, посещающие реабилитационный центр для детей. Родители восприняли возможность участвовать в проекте с большим воодушевлением. Они записались в различные студии и сразу же выяснили даты начала занятий в студиях и занятий по образовательной программе «Повышение психолого-педагогической компетентности родителей».

Образовательная программа для родителей «Повышение психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии» разработана и реализована в проекте О.П. Заболотских, канд. пед. наук, доцентом кафедры общей и специальной психологии и педагогики МОСИ.

Актуальность данной программы заключается в том, что содержание современного семейного и дошкольного образования недостаточно ориентировано на становление благоприятных отношений в семьях, воспитывающих ребенка с отклонениями в развитии. А ведь именно семья для ребёнка в дошкольном и младшем школьном возрасте является основой для самопознания, формирования более адекватной самооценки, положительного самопринятия, творческой самореализации.

Специфика представленной программы состоит в том, что она включает в себя разнообразные формы работы, уделяет особое внимание практической подготовке (практические, семинарские занятия, тренинги, видеоконференции и др.), позволяющей не только обеспечить овладение родителями различными знаниями, умениями и навыками, но и актуализиро-

вать их посредством открытого диалога, проигрывания разнообразных ситуаций, включения в совместную поисковую и творческую деятельность.

Образовательная программа включает три взаимосвязанных блока. Первый — «Профессиональная родительская компетентность как важный фактор эффективности воспитания ребенка-инвалида с отклонениями в развитии в семье» — включает в себя диагностические и психокоррекционные мероприятия, осуществляемые родителями, имеющими детей с отклонениями в развитии, а также тренинговые занятия.

Второй — «Условия социального развития детей с различными отклонениями в развитии в соответствии с их возможностями здоровья и особенностями семейного воспитания таких детей» — раскрывает специфику нарушений у детей и особенности семейного воспитания детей с отклонениями.

Третий — «Особенности детско-родительских отношений, их влияние на развитие личности ребенка-инвалида и взаимодействие таких семей с другими институтами социального воспитания» — характеризует различные модели семейного воспитания и взаимодействие семей, имеющих ребёнка с отклонениями, с различными институтами социального воспитания.

Цель курса: повышение профессиональной родительской компетентности в гармонизации семейных отношений и социальном воспитании детей с отклонениями в развитии.

Задачи курса: сформировать у родителей общие представления о сущности и специфике процесса гармонизации семейных отношений и социального воспитания ребенка с отклонениями в развитии; сформировать у родителей общие представления о семейных отношениях как базисе успешного развития ребенка с отклонениями в развитии; познакомить родителей с современными методами и приемами воспитания детей с отклонениями в развитии; обеспечить формирование у родителей умений организовывать процесс воспитания детей с отклонениями в развитии в соответствии с достижениями современной психолого-педагогической науки; стимулировать профессиональный рост и самообразование родителей.

В процессе реализации проекта с сентября 2015 г. по июнь 2016 г. проведено 88 академических часов по образовательной программе для родителей «Повышение психолого-педагогической компетентности родителей» (из них: 58 часов — семинары, 30 часов — тренинги). В июле-августе 2016 года проводятся индивидуальные консультации по запросам родителей.

Реализация проекта включала в себя занятия в творческих студиях по следующим направлениям: прикладное творчество (пластилинография, бумагопластика, бисероплетение); кружевоплетение (изготовление кружева на коклюшках); лозоплетение; работа с берестой; работа с металлом (чеканка и проволочка); изобразительное и театрально-сценическое

творчество (мультипликация и постановка музыкальных сказок); хореография; спортивно-оздоровительное творчество. В этих студиях дети занимались не одни, многие посещали студии вместе с бабушками, мамами, братьями и сестрами. В процессе реализации проекта с сентября 2015 г. по июнь 2016 г. проведено 746 академических часов занятий в творческих студиях. В июле-августе занятия продолжатся, но детей в эти два месяца стало значительно меньше (время отпусков и каникул), поэтому контрольную диагностику мы провели в июне.

Студия прикладного творчества создана для развития мелкой моторики детей с ограниченными возможностями здоровья. В этой студии дети приобретали умения работать с пластилином, создавая пластилиновые картины, развивали умение работать с бисером, создавая плоские и объемные фигурки. Здесь у детей развивали воображение и эстетический вкус.

Студия кружевоплетения помогала овладеть сложным народным промыслом — изготовлением кружева на коклюшках. Для этого необходимо развить усидчивость, внимательность, желание создать прекрасное изделие. Занятия помогали освоить различные приемы плетения кружева и сформировать навыки тонкой моторики пальцев.

Студия лозоплетения развивала силу пальцев и кистей рук, координацию движений и пространственное воображений, усидчивость и внимательность. В этой студии дети приобретали навыки народного промысла, который в будущем может стать им хорошей основой для профессиональной работы. Многие дети и родители после экскурсии в марийский политехнический техникум захотели в нем после школы учиться.

Студия работы с берестой развивала кропотливость и внимательность, усидчивость и глазомер, ведь здесь надо овладеть навыком вырезать очень маленькие детали, причем так расположить лекала, чтобы исключить изъяны бересты и в то же время сэкономить расходный материал.

Студия работы с металлом создана для развития навыков работы с инструментами, развития силы руки, кисти, улучшения координации мелких движений и пространственного воображения. Здесь дети осваивали различные техники работы с проволокой, изготавливая плоские и объемные картинки, объемные фигурки из проволоки, используя для этого и фанеру, и гальку, и краски, и клей, и лак. Это направление тоже внесло свой вклад в профессиональную ориентацию детей, позволив им увидеть красоту работы и испытать гордость за свои изделия.

Студия изобразительного творчества создана для улучшения пространственного, цветового и динамического восприятия и художественного воображения детей с ограниченными возможностями здоровья. В этой студии дети занимались акварелью и гуашью, пластилином и пастелью, углем и каранда-

шом. Они познакомились с разными видами техники художественного изображения и научились пользоваться кистями, мольбертом, разными видами бумаги. В этой студии вместе с ними работали не только мамы, но и здоровые дети-волонтеры, что расширяло возможности общения и социальной адаптации детей-инвалидов.

Студия театрально-сценического творчества способствовала развитию музыкального слуха и голоса, постановке дикции и эмоциональной экспрессивности речи, дети учились создавать сценарии к мультфильмам, озвучивать отснятый видеоматериал и ставить музыкальные сказки. И в этой студии участвовали дети-волонтеры.

Хореографическая студия развивала у детей пластику и ритмику, умение владеть своим телом, понимать левую и правую стороны, зеркальные позиции и общую картину коллективных движений. Занятия воспитывали «ощущение партнера», учет его движения и расположения в пространстве, помогали освоить отношение к зрителю, умение контролировать эмоции и тщательно выполнять любое танцевальное движение.

Спортивно-оздоровительная студия реализовала возможности гибкости и пластики, силы и ловкости, координации движений и создания коллективных выступлений детей с ограниченными возможностями здоровья. Занятия помогали детям укрепить здоровье и расширить круг общения.

Для широкого информирования и обсуждения текущих результатов проекта «Дорожная карта ребенка с ограниченными возможностями здоровья» проводились круглые столы с онлайн-трансляцией 23 октября 2015 г. и 24 марта 2016 г. с приглашением представителей Министерства образования и науки Республики Марий Эл, Министерства социальной защиты населения и труда Республики Марий Эл, Министерства здравоохранения Республики Марий Эл, Всероссийского общества инвалидов. Были также приглашены семьи-участники проекта и представители дошкольных образовательных учреждений и школ.

После выступлений были оглашены обобщенные результаты психодиагностики, а потом проведено обсуждение участия семей в данном проекте в творческих студиях, демонстрация изделий, которые выполнены в студиях. Родители участвовали в индивидуальных беседах с руководителями студий, с психологом и специалистом Центра патологии речи и нейрореабилитации. Потом было уточнение планирования дальнейших мероприятий по календарному плану. Например, в марте после обсуждения итогов родители оформили заявки на участие в республиканских конкурсах «Руки сердечное тепло» и «Семейная мастерская», где будут выставлены поделки детей.

В рамках Всероссийской научно-практической конференции «Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы реализации и перспективы развития» 29 января 2016 г. была сформирована Площадка №4 «Профориентаци-



онная работа с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья как фактор подготовки к самостоятельной жизни», где обсуждались также результаты грантовой деятельности с детьми с ОВЗ в ходе реализации проекта «Дорожная карта ребенка с ограниченными возможностями здоровья». Приглашены представители Министерства образования и науки Республики Марий Эл, представители средних профессиональных образовательных учреждений и школ. Выступления были на практической части секции в форме круглого стола. После выступлений было обсуждение участия семей в социальных проектах, в творческих студиях, демонстрация изделий, которые выполнены в студиях.

Проведена стартовая диагностика детей с ОВЗ на базе Центра патологии речи и нейрореабилитации нейросенсорных и двигательных нарушений Министерства здравоохранения РМЭ по следующим методикам:

- доска Сегена — выявляет доступность простых целенаправленных действий, а также пространственную ориентировку;
- методика Кооса — выявляет конструктивное мышление, пространственную ориентировку, сообразительность, внимание;
- установление последовательности событий при использовании серии картинок — раскрывает со-

образительность, понимание связи событий, построение последовательных умозаключений;

- классификация предметных картинок — показывает возможность установления обобщений и умозаключений;
- исключение неподходящих предметов — раскрывает возможность аналитико-синтетической деятельности ребенка, умение строить обобщения;
- ориентировка в «право-лево»;
- исследование зрительного и слухового гнозиса;
- исследование пространственного гнозиса;
- исследование тактильного гнозиса;
- заучивание стихов;
- рассказ по картинке;
- рисование различных предметов;
- использование таблиц нейропсихологического обследования.

Психолог проводила набор различных методик, используемых при обследовании ребенка с ОВЗ в зависимости от возраста и болезненного состояния. После диагностики в течение всего периода реализации проекта осуществлялось консультирование семей, воспитывающих детей с ОВЗ, на базе Центра патологии речи и нейрореабилитации нейросенсорных и двигательных нарушений Министерства здравоохранения РМЭ.

Направления творчества и творческие качества	Ранги по частоте встречаемости рисунков, баллы	
	(1)	(2)
наука и техника	182	195
природа	139	168
декоративные предметы (не имеющие практической ценности, используемые для украшения)	91	125
человек	83	61
предметы быта	83	98
Вселенная	11	3
спорт	4	45
экономика	0	2
Оригинальность	23	15
Гибкость	25	38
Беглость	126	144

Табл. 1. Результаты диагностики творческого потенциала детей по методике «Круги». (1) — констатирующий этап, (2) — контрольный этап

В процессе реализации проекта был проведен мониторинг творческого потенциала детей с ограниченными возможностями здоровья и нарушениями речи, который показал позитивную динамику психических процессов и свойств личности (восприятия, воображения, внимания, памяти, творческих способностей). Проведена констатирующая диагностика творческого потенциала детей с ОВЗ в Специальной (коррекционной) школе №2, Специальной (коррекционной) школе №1 по следующим методикам: Методика Вартега «Круги», «Оценка склонностей ребенка родителями и воспитателями».

На первом этапе проекта проведена стартовая диагностика детско-родительских отношений по методикам «Рисунок семьи» (дети) и «Тест-опросник родительского отношения» А.Я. Варги, В.В. Столина (родители). Также была организована логопедическая диагностика. По результатам диагностики в течение сентября 2015 г. — июня 2016 г. выполнено 86 индивидуальных консультаций психологом и 84 индивидуальных консультаций логопедом.

Надо отметить, что участие семей в проекте оказало положительное влияние на развитие творческого потенциала детей с ОВЗ. Увеличилось количество направлений творчества, повысилось количество баллов по каждому направлению творчества.

Результаты диагностики детско-родительских отношений также показывают позитивные изменения в отношениях родителей к своему ребенку.

Высокие баллы по шкале «кооперация» — признак того, что взрослый проявляет искренний интерес к тому, что интересует ребенка, высоко оценивает способности ребенка, поощряет самостоятельность и инициативу, старается быть на равных с ребенком. У нас произошло увеличение числа родителей с высоким уровнем по шкале «кооперация» с 23 до 35%.

Высокие баллы по шкале «симбиоз» позволяют сделать вывод о том, что взрослый не устанавливает психологическую дистанцию между собой и ребенком, старается всегда быть ближе к нему, удовлетворять его основные разумные потребности. Число родителей в проекте с высоким уровнем по шкале «симбиоз» изменилось с 13 до 54%.

Высокие баллы по шкале «контроль» показывают, что взрослый ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая строгие дисциплинарные рамки. Почти во всем он навязывает ребенку свою волю. Такой взрослый человек далеко не всегда может быть хорошим воспитателем. Низкие баллы по шкале «контроль», напротив, свидетельствуют о том, что контроль над действиями ребенка со стороны взрослого практически отсутствует. Это не очень хорошо для обучения и воспитания детей. Наилучшим вариантом оценки педагогических способностей взрослого человека по этой шкале являются средние оценки. Здесь также результаты улучшились — с 25 до 61%.

Низкие баллы по шкале «принятие — отвержение» говорят о том, что взрослый испытывает по отношению к ребенку в основном отрицательные чувства: раздражение, злость, досаду, ненависть. Такой взрослый считает ребенка неудачником, не верит в его будущее, низко оценивает его способности и нередко третирует ребенка. Понятно, что имеющий такие наклонности взрослый не может быть хорошим педагогом. Количество родителей с низким уровнем по шкале «принятие — отвержение» уменьшилось с 4 до 0%.

Низкие баллы по шкале «отношение к неудачам» свидетельствуют о том, что неудачи ребенка взрослый считает случайными и верит в его талантливость, считая ребенка вундеркиндом. Высокие баллы говорят о том, что взрослый считает ребенка неудачником. Средние результаты свидетельствуют об адекватной оценке своего ребенка, возможности анализировать неудачи и исправлять ошибки. Здесь мы также наблюдаем улучшение показателей: число родителей со средним уровнем по шкале возросло с 22 до 61%.

В процессе реализации проекта были организованы занятия семейных групп в творческих студиях. Студии народных промыслов и прикладного творчества были созданы для развития мелкой моторики детей с ОВЗ. В этих студиях дети приобрели умения работать с бисером и пластилином, нитками и бумагой, с деревом и соломкой, берестой и лозой, здесь развивались воображение и эстетический вкус. Студия кружевоплетения помогала овладеть сложным народным промыслом — изготовлением кружева на коклюшках. Спортивно-оздоровительная и хореографическая студии реализовали возможности пластики и гибкости, силы и ловкости, координации движений и создания коллективного выступления детей с ограниченными возможностями здоровья и наруше-

Склонности детей	Частота преобладающих склонностей, баллы	
	(1)	(2)
двигательные	53	40
художественные	18	45
склонность к общению	20	15
творческие	15	25
академические	5	18
интеллектуальные	13	19

Табл. 2. Результаты диагностики по методике «Оценка склонностей детей родителями, воспитателями».
(1) — констатирующий этап, (2) — контрольный этап



ниями речи. Студия изобразительного творчества улучшила свойства пространственного, цветового и динамического восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья, повысила потенциал художественного воображения. Студия театрално-сценического творчества способствовала развитию музыкального слуха и голоса, постановке дикции и эмоциональной экспрессивности речи. Здесь дети учились создавать сценарии к мультфильмам, делать озвучку к отснятому видеоматериалу и ставить музыкальные сказки. Созданы мультфильмы «Будь послушным!», «Город-сказка, город-мечта», «Я хочу быть космонавтом!».

Главным итоговым событием проекта являются семейные форумы-фестивали, на которых участниками проекта представлены достигнутые результаты.

16 декабря 2015 года главным событием подведения промежуточных итогов проекта «Дорожная карта ребенка с ограниченными возможностями здоровья» явился республиканский семейный форум-фестиваль с онлайн-трансляцией, на котором участниками проекта были представлены достигнутые результаты. Созданы мультфильмы «Будь послушным!» и «Город-сказка, город-мечта». Мультфильм «Будь послушным!» посмотрели с большим удовольствием и долго аплодировали создателям. На сцене танцевали, пели песни, демонстрировали презентации. После выступления каждой студии участникам проекта вручали небольшие сувениры и сертификаты.

На сцене с поздравлениями с успехами и с Новым годом выступили представители Межрегионального открытого социального института, Школы №1, Школы №2, Медведевской гимназии и Марийского политехнического техникума. Руководители студий кратко подвели итоги и представили своих воспитанников. Поздравили участников проекта и студенты МОСИ, они подготовили песню и сыграли на скрипке. Студенты Марийского республиканского колледжа культуры и искусств развлекали детей перед началом программы и по окончании. В фестивале участвовали около 150 человек: дети с ограниченными возможностями, родители детей, работники Межрегионального открытого социального института,

студенты Марийского республиканского колледжа культуры и искусств.

Второй форум-фестиваль с онлайн-трансляцией, посвященный реализации проекта «Дорожная карта ребенка с ограниченными возможностями здоровья», проведен 26 мая 2016 года с приглашением всех участников проекта и организаций-партнеров. В программе форума-фестиваля были приветственные слова участникам проекта от администрации МОСИ, концертный номер от студентов МОСИ, выступления руководителей студий с поздравлениями в честь достигнутых результатов с показом электронных презентаций. Но в основном выступали сами дети — они принесли свои изделия на выставку, представили русский и эстрадный танцы, выступили с программой, подготовленной ко Дню защиты детей, где были декламация стихов, исполнение песен, демонстрация нового мультфильма «Я хочу быть космонавтом!». Всем участникам проекта были вручены футболки и бейсболки с эмблемой проекта и диски с фото- и видеоматериалами. В завершение выступили представители школ и родителей со словами благодарности в адрес МОСИ. Данный форум-фестиваль явился главным событием подведения итогов проекта «Дорожная карта ребенка с ограниченными возможностями здоровья» за 2 квартал 2016 года.

Весь процесс реализации проекта «Дорожная карта ребенка с ограниченными возможностями здоровья» подробно освещается в Интернете на сайте «Дверь в мир», информация о проекте и работе творческих студий размещается по адресу: <http://doorinworld.ru/road-map/>. На главной странице на него ведет ссылка с кнопки-баннера. Тема на форуме под проект создана по адресу <http://doorinworld.ru/forum/forum49/topic213/>, создана возможность общения на он-лайн форуме этого сайта, создана возможность еженедельных онлайн-конференций по обсуждению возможных путей развития психолого-медико-логопедической поддержки и сопровождения семей (по пятницам с 18.00 до 20.00) [1]. На официальном сайте МОСИ по адресу: <http://mosi.ru> выкладывались новости о всех крупных мероприятиях по проекту [4].

Проделанная работа за период с 1 сентября 2015 г. по 30 июня 2016 г. выявила востребованность психо-

Баллы	Принятие — отвержение		Кооперация		Симбиоз		Контроль		Отношение к неудачам	
	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)	(1)	(2)
Высокие	0	0	23	35	13	54	3	33	2	0
Средние	96	100	77	65	24	46	25	61	22	61
Низкие	4	0	0	0	63	0	72	6	76	39

Табл. 3. Частота встречаемости различных баллов по шкалам опросника детско-родительских отношений, в % от числа родителей. (1) — констатирующий этап, (2) — контрольный этап

лого-медико-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Об этом говорит факт расширения контактов с семьями и рост желающих участвовать в проекте (вместо запланированного количества в 50 семей участников было более 70).

Завершена программа психолого-педагогического просвещения родителей, активно проводится индивидуальное консультирование семей. Проведена контрольная психологическая диагностика детей и родителей, показавшая позитивные изменения творческого потенциала детей и детско-родительских отношений.

Проведенные занятия в творческих студиях показали, что дети с ОВЗ с удовольствием занимаются вместе со своими родителями и бабушками, намечается позитивный рост детско-родительских отношений, улучшаются возможности мелкой моторики детей, корректируется дикция и речь в целом, растет мотивация к занятиям и общий эмоциональный фон настроения детей. Кроме того, налаживаются новые контакты среди семей, посещающих занятия как в творческих студиях, так и в родительской группе. Родители узнали много новой информации о своих детях и увидели их потенциальные возможности, произошел рост числа родителей, посещающих занятия не только для родителей, но и совместных занятий с детьми. Родители расширили свои знания и умения в области работы с интернет-ресурсами, научились новым видам народных промыслов, которые могут стать в будущем их увлечениями или возможностью нового материально-финансового обеспечения.

В семьях появилось много новых изделий, созданных вместе с детьми, эти изделия приняли участие в различных выставках и конкурсах. Родители рады позитивным изменениям, происходящим с их детьми. Особое значение для семей имели занятия, проводимые с волонтерами (здоровые дети из общеобразовательной школы). У детей с ограниченными возможностями появились новые друзья, которые с ними общаются на равных, вместе провели праздник Дня защиты детей. Это повысило у детей с ОВЗ уверенность в себе, выросла их самооценка, увеличились возможности самореализации.

Республиканский форум-фестиваль, проведенный 16 декабря 2015 года, показал, что организованное психолого-медико-педагогическое сопровождение дало возможность максимально использовать потенциал детей, укрепить семейные группы, и фестиваль стал стимулом к дальнейшему развитию детей с ограниченными возможностями здоровья.

Мультфильм «Будь послушным!», созданный в студиях изобразительного и театрально-сценического творчества, принял участие во Всероссийском дистанционном конкурсе для детей и педагогов «Золотая рыбка» 05.02. 2016 и занял почетное 2 место.

Шесть изделий-поделок, изготовленных детьми в студиях работы с деревом и металлом, прикладного

творчества, изобразительного и музыкального творчества, и мультфильм «Будь послушным!» были направлены на II Республиканский фестиваль-конкурс «Руки сердечное тепло» для детей с ограниченными возможностями здоровья, посвященный Году российского кино. В этом конкурсе было представлено 7 номинаций. Мы приняли участие в 3 номинациях: «Анимация», «Изобразительное творчество» и «Прикладное искусство». В номинации «Анимация» — коллективная работа студии «Мультяшки» мультфильм «Будь послушным!» занял 1 место. В номинациях «Изобразительное творчество» и «Прикладное искусство» представлены индивидуальные работы из бисера, пластилина, бумаги, лозы участников студий прикладного творчества и лозоплетения. Здесь тоже были призовые места: 1 место и 3 место. Все остальные участники получили сертификаты и призы.

Семнадцать изделий-поделок, изготовленных в студиях работы с деревом и металлом, прикладного творчества и бисероплетения, направлены на Первый Республиканский конкурс детского творчества «Семейная мастерская» в рамках телевизионного проекта «Семейные ценности». Работы выставлены в Детском мире, Театре кукол и на сайте ООО «Канцелярская компания», их после выставки продавали, а вырученные средства отправили на благотворительность. 27 апреля 2016 года на стадионе «Дружба» состоялся праздник подведения итогов конкурса «Семейная мастерская». Везде были игры, танцы, активные мастер-классы с детьми, участникам после регистрации выдавали сертификаты и мороженое. Потом всех пригласили занять места на трибунах и началось награждение призеров. Всего участников было более 2700, в каждой из 3 секций — несколько номинаций. В одной из номинаций секции «Прикладное творчество» мальчик с синдромом Дауна стал победителем.

Мультфильм «Я хочу быть космонавтом!», созданный в студиях изобразительного и театрально-сценического творчества, на Всероссийском творческом конкурсе «Солнечный свет» в номинации «Фильмы, мультфильмы», который состоялся 20 мая 2016 г. занял 1 место (диплом 1 степени). Этот же мультфильм участвовал еще в одном Всероссийском творческом конкурсе для детей и педагогов «Созвездие талантов» в номинации «Мультфильмы» (23 мая 2016 г.) и тоже занял 1 место.

В августе 2016 года в городе Йошкар-Оле (Республика Марий Эл) состоится семейный форум-фестиваль «Дорожная карта ребенка с ограниченными возможностями здоровья» под девизом: «Мы вместе и мир без границ!».

Главная цель Форума — активизация творческого потенциала семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья, в интересах развития личности гражданина Российской Федерации. В программе форума-фестиваля состоятся: мастер-классы по направлениям: «Кружевоплетение», «Работа с берестой», «Театрально-сценическое твор-



чество», «Лозоплетение», «Работа с металлом», «Вышивка-бисероплетение», «Хореография», «Мультипликация», «Изобразительное и музыкальное творчество», «Спортивно-оздоровительная студия»; различные дискуссионные площадки; мероприятия, приуроченные к летним национальным праздникам «Ага пайрем» (Праздник пашни), «Пеледыш пайрем» (Праздник цветов), «Сярем» (Очищение), «Угинде» (Праздник урожая); факультативные мероприятия: спортивные игры, творческие концерты, тренинги командообразования и личностного роста, индивидуальные консультации, культурный и экскурсионный досуг.

Форум-фестиваль — это площадка для встреч всех тех, кому небезразлично развитие личности, развитие семьи, где жители нашей республики оказываются вовлеченными в обсуждение самых важных вопросов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Дверь в мир (сайт для инвалидов). — [Электронный ресурс] URL: <http://doorinworld.ru>.
2. Здоровоохранение в России. 2015: Стат. сб. — М., 2015. — 174 с.
3. Зиновьева Г.А. Изучение развития наглядно-действенного мышления детей с интеллектуальной недостаточностью // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1343–1346.
4. Межрегиональный открытый социальный институт: официальный сайт. — Электронный ресурс] URL: <http://mosi.ru>.
5. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: хрестоматия: Учебное пособие / Сост. В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. — СПб: Питер, 2008. — 384 с.
6. Сабельникова С.И. Развитие инклюзивного образования // Справочник руководителя образовательного учреждения. — 2009. — №1. — С. 42–54.
7. Специальный доклад российских неправительственных организаций для Комитета ООН по экономическим, социальным и культурным правам (CESCR) по теме «Положение детей-инвалидов в России: право на образование, социальную интеграцию и реабилитацию» (доклад представлен в связи с рассмотрением Комитетом ООН в ноябре 2003 г. Четвертого периодического доклада Российской Федерации). — Электронный ресурс] URL: <http://www.osoboedetstvo.ru/right/specialnyy-doklad-rossiyskih-nepravitelstvennyh-organizaciy>.
8. Федеральная служба государственной статистики. Россия в цифрах 2016 г. — Электронный ресурс] URL: http://www.gks.ru/bgd/regl/b16_11/Main.htm.

М.В. Барышева

«Почините» моего ребенка!



Задача этой статьи не в том, чтобы осудить за ошибки, а в том, чтобы помочь увидеть и исправить их. Хотя практически все родители действительно любят своих детей, тем не менее, они не знают, как выразить эту любовь, чтобы дети чувствовали, что их любят и понимают. Но те, кто по-настоящему хочет дать своим детям любовь, в которой они так нуждаются, могут научиться этому. А подростки — самые уязвимые члены общества и больше других нуждаются в любви. Растить ребенка — это и великая радость, и великая ответственность. Эта статья не учит тому, как нужно воспитывать детей. Но она приглашает задуматься, какие мотивы заставляют ребёнка быть непослушным, а какие порождают у взрослого желание наказывать, какие результаты могут дать те или иные методы воспитания. Выбор же остается за вами.

Ключевые слова: непослушный ребенок, ошибки воспитания, возрастное развитие, детско-родительские отношения, причины конфликтов.

Часто у родителей возникает вопрос: «Почему мой ребёнок непослушный?». А дальше начинают сравнивать и сетовать:

- вот у других...
- а вот мой старший (или младший) совсем не такой...
- где мы его пустили?..

Чем же непослушные дети не угодили родителям? Мы, родители, желаем, чтобы наши дети были идеальными. Для этого нам приходится прилагать усилия: контролировать, повторять по многу раз одно и то же, отказывать им в развлечениях, упрашивать, предупреждать, угрожать и даже наказывать. Вот в чём всё дело: нам не хочется напрягаться, воспитывая детей. Было бы удобнее, чтобы ребенок был управляем, как игрушка с пультом.

Под послушанием часто подразумевают и отсутствие у детей негативных эмоций: «хорошие» мальчики и девочки никогда не злятся, покорно реагируют даже на родительскую агрессию. Их приучают «не беспокоить» родителей и других важных людей, «не создавать им проблем». Выросшие в условиях жестких табу, вместе с плохими эмоциями они подавляют и позитивные. Они не умеют радоваться даже на своём дне рождения.

Меня настораживают послушные, зависимые от родительской воли дети. В трудных или непривычных, нестандартных ситуациях вместо того, чтобы мобилизовать свои силы, они скисают, теряются, пасуют перед трудностями. В семье это может быть не

Барышева Марина Викторовна — окончила Московский институт психологии и психотерапии Российской академии наук (РАН); курсы по высшей 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: духовноориентированная психотерапия, консультации в области детских проблем и семейных отношений, личностноориентированное 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.



очень заметно. Но, выходя в социум, они показывают очень низкий уровень адаптивности и выживают только в закрытых, построенных на строгой дисциплине сообществах или в условиях полной стагнации, когда один день похож на другой.

Стиль воспитания моделирует не только общую направленность личности ребёнка, но ещё и его степень послушания.

Авторитарный стиль, к которому тяготеют сегодня не только отцы, но даже в большей степени матери, состоит в активном подавлении воли ребёнка. Вначале ребёнка буквально дрессируют, называя это воспитанием. То есть заставляют по многу раз повторять команды, пока исполнение не достигнет высокой скорости, так чтобы и думать было некогда. Задача образования решается в том же ключе: не надо рассуждать, что интересно, а что — нет, учи все наизусть, если не понимаешь.

Демократический стиль предполагает, напротив, право голоса и включённость ребёнка в деятельность. И хотя некоторые вещи не обсуждаются, поскольку не входят в круг ответственности ребёнка, основной формат общения родителя и ребёнка — не приказы, а совещание и распределение ответственности на всех.

Пример из практики 1.

Родители трехлетней Сони обеспокоены: девочка, кажется, плохо соотносит. Попытки разговаривать с ней, объяснить, что и как делать, были почти напрасными. Девочка смотрела своими большими красивыми глазами и улыбалась. А потом повторяла последнее слово, как бы дразнясь. «Скажи, что сказала только что мама?.. Ну!» Молчание. «Мама сказала по-русски, что нужно снять ботиночки, аккуратно их поставить в угол, потом снять пальто. Аккуратно повесить его на вешалку». Инструкция была слишком длинная и многоступенчатая. Я спросила у мамы: «А как малышке запомнить всё это? Она вообще не понимает, зачем Вы ей это говорите, нужно просто поделить с ней всё, о чём Вы говорите. Шаг за шагом!» Ответ мамы: «Но со старшим ребёнком у меня не было проблем!»

Дети могут не выполнять требования просто потому, что не в состоянии запомнить и понять инструкцию. До 6 лет лучше показывать, как делать, и вместе с ребёнком потренироваться. У детей пока не сформировано произвольное внимание и вербальная память, но они запоминают последовательность операций.

Обращение к ребёнку должно соответствовать его уровню понимания и уверенности. Никогда не кричите через комнату, он может просто не понять, что это именно его о чём-то просят. Не используйте давящее «Почему ты до сих пор это не сделал?». Вы же не считаете, что ребёнок сядет на стульчик и объяснит вам, почему ему трудно понять и выполнить определенные просьбы! Огромная ошибка сравнивать детей. Все люди разные и очень индивидуальны.

Пример из практики 2.

Мама девятилетнего Алексея обеспокоена. Ей кажется, что он не всегда слышит, когда к нему обращаются. «Проверяли слух — все нормально. Алёша — средний ребенок в семье, но именно из-за него все не могут вовремя сесть за стол. Утром он создает очередь в ванной, зависая над раковиной. Забывает завязать шнурки по дороге в школу, рискуя упасть. Даже если говорить строго и громко, он может быть невозмутим. Ничего на него не действует. Никогда на его лице не было сильных эмоций: ни страха, ни радости.»

Мама спрашивает: «Здоров ли он? Не является ли это формой аутизма, а то и шизофрении, или это форма умственной отсталости? И как расшевелить ребенка?»

Мы обратились за помощью к медикам. Обследование показало, что непослушание оказалось следствием высокой интенсивности работы головного мозга и концентрации на внутреннем решении сложных задач.

На приёме у меня он активно участвовал в разговоре, показал очень высокий интеллект, живые реакции. Назвал шахматы своей любимой игрой, с удовольствием и толково рассказал, что недавно читал. Самое интересное: за два часа разговора Алексей не только не устал, а, напротив, был очень активен и у него явно нарастал интерес к происходящему. Кажется бы, мама должна радоваться, но она расстроилась: «Мне нужно, чтобы он слушался и вместе с другими детьми выполнял мои требования...»

Детям с высоким интеллектом просто скучно заниматься рутинной. Они могут часами корпеть над сложной задачей, такой, которая и родителям не всегда по плечу. Неосознанно они стремятся занять «особое» положение, что раздражает членов семьи и противоречит принципу равенства. Они не реагируют на повышение тона, чувствуя, что родители просто пытаются давить.

А должен ли ребёнок быть послушным? Может быть, мы перепутали понятия «счастливый», «добрый», «любящий» с «послушным»? А ещё говорим: «Если ты не будешь послушным — то никогда не будешь успешным!» А что, успех приходит от послушания?

Родители задают вопрос: как воспитать послушного и успешного ребёнка?

Я вообще не понимаю этого противопоставления, как будто непослушные не бывают успешными. А что, успешность зависит от послушания?

А что такое успех? Кого мы называем успешным человеком? Высокооплачиваемая работа, автомобиль дорогой марки, одежда от известных дизайнеров, жильё в престижном районе и доме? Одни думают, что это исполнение всех желаний, другие считают, что успех — это много денег и свободы, третьи — публичность, популярность, чтоб все позавидовали. Убедена, что много людей именно так и думает, — радуется, что не все. Далеко не все хотят быть богаты-

ми, известными или занимать высокий пост. Успех не может к нам прийти, это мы должны дойти до него! Ведь каждый человек сам для себя определяет, что такое успех. *Успех — это, прежде всего, движение, элемент самовыражения, когда мы получаем удовольствие не только от результата, но и от процесса.*

Ещё успех — это значит успеть. Успеть что-то сделать или не сделать. Возможно, успеть вовремя остановиться и не обидеть человека, не сболтнуть что-то лишнее. Успеть попросить прощения, успеть навесить заболевшего. Успеть семь раз отмерить, чтобы потом один раз отрезать. Ведь важно не сохранить себя, а грамотно истратить!

Когда в адрес детей вместе с поздравлениями и пожеланиями говорят: «*Слушайся родителей*», я всегда поправляю: «*Не слушайся, а слушай, прислушайся*». То есть не подчиняйся, а прислушайся к мнению взрослых и опытных и, анализируя, делай свои выводы. Но этому обязаны научить родители. Иначе он не научится принимать решения самостоятельно, а будет ждать, когда такое решение примет кто-то другой.

Замечательный педагог Януш Корчак писал: «*Вежлив, послушен, хорош, удобен, а и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен. Все современное воспитание направлено на то, чтобы ребёнок был удобен, последовательно, шаг за шагом, стремится усыпить, подавить, истребить всё, что является волей и свободой ребёнка, стойкостью его духа, силой его требований и намерений...*»

Послушный ребенок — гордость родителей. Он вырастет и станет послушным взрослым. Так ли это хорошо? Не скрывается ли за подобным воспитанием опасность вырастить человека, который не несет ответственности за свои поступки. Послушный ребёнок не совершает произвольных поступков, не отвечает за свои действия — он только слушает, что ему говорят старшие, и выполняет это не потому, что считает нужным, а потому, что быть послушным — похвально.

Пример из практики 3.

Жалуется мама девочки. Она пошла в первый класс, но никто не хочет с ней дружить. «Хорошая, умная, послушная девочка», — удивляется мама. Оказывается, дело в том, что она любит, подняв руку, сообщить учительнице: «А у Кати кукла под партой. А вы сказали, что с игрушками на урок нельзя». Что стоит за ябедничаньем? Желание похвалы, стремление быть отмеченной учительницей, страх оказаться «непослушной», плохой ученицей.

Есть такое удивительное меткое и ёмкое выражение — «упустить шанс», «упустить возможность», «упустить ребёнка». Упустить из рук, из вида, из жизни. В воспитании нет жёстких правил, всё очень индивидуально и зависит от особенностей наших детей. Главное внимательно прислушиваться и приглядываться к своему ребёнку. Помогут подсказки:

1. Чем больше мы уважаем своих детей — тем у них больше шансов и возможностей вырасти уважаемыми людьми.

2. Нельзя заставлять ребёнка реализовывать наши планы и мечты — лучше реализовать их самим. Никогда не бывает поздно. Дети копируют либо одно, либо другое. Дети копируют своих родителей. Нет смысла ругать детей за недостатки, которые они переняли у нас.

3. Узнайте психотип своих детей, он сильнее воспитания. У кого два ребёнка и больше, точно это знает. Даже у близнецов разные потребности и желания. На что один человек даже не обратит внимания, для другого может оказаться психологической травмой.

Пример из жизни.

Отмечали день рождения пятилетнего мальчика. Среди гостей были близнецы. Прадедушка виновника торжества вынул изо рта вставную челюсть, облизал её и обратно вставил. Один из близнецов посмеялся, а его брата вырвало, потом поднялась высокая температура. Вот такие разные реакции у «одинаковых» детей.

Даже новорожденный малыш лучше мамы знает, жарко ему или он замёрз, хочет кушать, пить или спать. Он просто не может об этом сказать, а маме важно научиться это чувствовать. Важно предоставлять детям выбор. Сколько и что кушать, когда и сколько гулять, во что играть. Так он учится, приобретает свой опыт. По-возможности, не мешать получать негативный опыт, он тоже очень важный. Лучше подстраховать ребёнка в опасности, чем запугивать возможными ужасами. Забота может проявляться в том, в чём он сам о себе позаботиться не может. Важно не лишать его права делать для себя то, что он уже может и умеет. Лучший способ обучения — это делать что-то вместе. Просто рассказать, поделиться, как и что делается. Но если ребёнок получает наше внимание, когда болеет, он будет делать это чаще. Важно с ним играть, когда он здоров.

Мы имеем право чего-то не знать, мы имеем право ошибаться. И дети имеют такие же права. Выглядит смешно, когда мы демонстрируем свою непогрешимость. То, что мы старше и сильнее, ещё не значит, что мы всегда правы. Наша способность отстаивать свои интересы, заботясь о себе, — прекрасный пример для подражания. Мы можем учить детей, задавая им вопросы. Самостоятельно найденный ответ намного ценнее подсказанного нами.

Главным условием существования приемлемых отношений служит уважение ко всему своеобразию возможных вариантов.

— Важно, чтобы родители замечали и принимали изменения своих детей на протяжении каждого возраста их жизни.

— Родители не должны служить интересам детей. Они могут помочь найти для них что-то главное, но решение всегда должно оставаться за ребёнком.



- Родители должны относиться к детям не как к центру или периферии их существования, а найти ту золотую середину, где будет комфортно всем.
- Дети не должны быть смыслом жизни матери и отца, но им необходимо чувствовать важность своего существования для родителей.
- Родители должны избегать в своём отношении к детям как пренебрежения, так и экстремальных проявлений заботы. *Оба проявления отражают бессознательную враждебность по отношению к детям.* А дети очень чувствительны и обязательно отреагируют, как правило, девиантным поведением.

Ко мне обращаются как женщины, так и мужчины разного возраста и с различного рода проблемами. Но чаще на приёме у психолога оказываются мамы или бабушки с вопросами о своих детях и внуках. Иногда и мама, и бабушка приводят единственного ребёнка. Они уверены, что все житейские проблемы заключаются именно в нём.

Да, конечно, обращаются и отцы с проблемами взаимоотношений со своими детьми, и их немало, но за всю мою практику запомнились два отца, и оба по поводу своих дочерей. Один спросил: *«А можно продолжать бить дочку, когда ей через неделю исполнится 18 лет?»* Сможет ли девушка, которую пороли в детстве и юношестве, понять своего отца, что он хотел для неё только хорошего? Сможет ли она поддерживать с отцом тёплые, доверительные отношения?

А второй отец крайне переживал: *«Как рассказать 11-летней дочке про менструальный цикл? Мы с женой договорились, что она воспитывает сына, а я — дочку».* Почему надо воспитывать детей шиворот-навыворот? Что мешает воспитывать их вместе? Взрослым следует чаще задумываться, на что направлено их воспитание. Чего они добиваются, желая ребёнку счастья? Что ждёт их в будущем?

Что делает человека нежным, внимательным, заботливым по отношению к близким людям? Только гармоничное воспитание. А это взаимопонимание с родными, это вера в то, что они всегда поймут и простят. Ребёнок, для того чтобы правильно развиваться, должен чувствовать себя комфортно с родителями. Не бояться наказаний, а стремиться избегать дурных поступков. А если уж что-то случилось, суметь объяснить, попросить совета. В психологии есть термин «базовое доверие к миру». Это доверие формируется в раннем детстве, а закладываться начинает ещё до рождения. Что значит «базовое»? То, что оно является фундаментом для развития у ребёнка положительного отношения к действительности, чувства защищённости. Оно является гарантией того, что ребёнок воспринимает окружающий мир с доверием, интересом, радостью. Многие черты характера, такие, как чуткость, смелость, оптимизм, любознательность и др., определяются наличием этого фундамента. К сожалению, слишком жёсткое воспитание или гиперопека способны разрушить у ребёнка это «доверие к миру».

Каждый психолог знает, что детские проблемы являются ширмой, за которой скрываются проблемы родителей. А именно того родителя, который приводит ребёнка, — чаще мамы. В большинстве случаев женщины не удовлетворены теми отношениями, которые сложились с супругом за период совместной жизни или с ближайшими родственниками.

Как известно, именно женщина формирует семейный микроклимат. И если женщина тревожна, фрустрирована, запроблематизирована, она не даст жить ни себе, ни супругу, ни детям.

С какой бы проблемой ни обратилась женщина к психологу — сложности с ребёнком, измены супруга, дисгармония взаимоотношений с мужем, развод, неурядицы на работе или проблемы со здоровьем, — психолог, прежде всего, будет работать на развитие её личности, станет помогать процессу её индивидуации. Через понимание себя женщина раскрывает ресурсы женственности и материнства. К ней приходит покой, чувство юмора, самоирония, желание заботиться и любить, принимать и отдавать, создавать и дарить. Со временем уйдёт желание опекать, требовать, упрекать, читать нотации, ворчать, хмуриться. Личная психотерапия позволит женщине увидеть собственный внутренний мир и, изучив, понять его. Важно освободиться от внутренних конфликтов, а именно: от излишнего чувства долга перед всеми, от чувства вины, от чувства обиды, от всех этих гирь и камней, которые тянут душу женщины, жены, матери в болото, в пропасть, в бездну. Необходимо исключить источник внутреннего конфликта из своей жизни. Каждый знает: то, что мы не принимаем в других, — это то, что мы не принимаем в себе. И как только мы начнем расставаться с ненавистными качествами, мы перестанем их замечать и в других, в том числе и в своих детях. И тогда мы начинаем потихоньку их понимать и оправдывать. Но полюбить — это процесс. Это очень трудный постоянный процесс работы над собой. Немногие готовы идти на такие жертвы даже ради своих детей и их будущего! Работать с ребёнком и параллельно не работать с его родителями — это всё равно, что хорошенько протопить печку в доме, а потом открыть все окна и дверь. Ребёнок — это симптом семьи.

Женщина приходит с запросом: *«Почините мне ребёнка!»*, поэтому самое сложное для психолога — замотивировать женщину пройти свою психотерапию, которая становится спасательным кругом, помогающим выплыть и постепенно изменить свою жизнь. А последующие перемены детей, мужа, родителей, друзей, сотрудников — женщина воспринимает как чудо. Хотя это так естественно, меняем только одну, неисправную, часть механизма — и весь механизм начинает работать безупречно. Можно объяснить это на таком примере. Представьте, что в вашем теле один орган заболел. Плохо при этом становится всему организму. И неважно, что болит: зуб, голова, сердце, палец порезали. Страдает весь человек! Верно? В конце концов, неважно, кто перед нами, важно жела-

ние реализовать принцип «Возлюби ближнего своего, как самого себя»! Короче, не пытайтесь изменить ребёнка, меняйте своё отношение к нему через перемены в себе!

Пример из практики 4.

На приёме женщина 32-х лет. На дворе май месяц, дама одета в чёрное длинное платье и чёрную косынку. Запрос: «10-летний сын хулиганит в школе: учится неплохо, а поведение... Сплошные замечания в дневнике. Прогуливает школу, ворует, дерётся, залез на крышу дома, спрыгнул и сломал ногу». Женщина говорит громко с раздражением и злостью. На мой вопрос про траурную одежду прозвучал тихий ответ: «Муж умер», — а голос стал мягкий и кроткий.

— Как отреагировал на смерть отца сын?

— Ему тогда меньше годика было. Он папу только на фотографии видел.

— И Вы носите траур больше десяти лет?!

— Так я храню верность мужу.

Что может чувствовать ребёнок, живущий с полумёртвой мамой? Своим девиантным поведением он говорит: «Мне нужна живая мама! Живая и счастливая!» И ещё мама научила сына, что любить мёртвого легче, чем живого. Поэтому мальчик так экстремально себя ведёт. Когда он спрыгнул с крыши гаража и сломал ногу — мама от него не отходила.

Пример из практики 5.

На приёме мама с сыном. Маме — 46 лет, сыну 14, а выглядит мальчик, на 10–11 лет. Говорит мама: «Девки дылды в школе Павлика обижают. Издеваются, что маленького роста. Да, папа у нас — высокий, но я-то маленькая, наверно, в меня пошёл». Задаю вопросы мальчику, но отвечает за него мама.

— А можно мне поговорить с Вашим сыном?

— Да он неразговорчивый.

— Может, у меня получится.

— Ну, попытайте счастья.

— А как тебя называет папа?

Отвечает мама: «Павел Сергеевич, папа взрослит Павлика не по годам!»

— А как тебя называет бабушка?

Опять отвечает мама: «Павлик-кораблик, Павлушка-галушка. Мама любит всякие прибаутки».

— А что любит Ваш сын?

Пока мама замялась, я дала ей лист бумаги и ручку.

— У меня к Вам важное задание: перечислите всё, что любит Ваш сын, письменно, не меньше десяти позиций. На это у Вас есть 10 минут. Пишите, мы Вам не будем мешать.

Я завела будильник и строго попросила маму не отвлекаться, а сосредоточиться на задании. За это время мне удалось полушёпотом поговорить с мальчиком.

Семья из 4-х человек (папа, мама, бабушка и мальчик) проживают в двухкомнатной квартире. Комната в 20 метров принадлежит папе и маме. А в комнате из 8 метров — проживают бабушка с внуком. Спят они в одной полтораспальной кровати. Когда родился Павлик, бабушка так решила, что всем будет спокойней, если они будут спать вместе.

На все мои вопросы:

— кто убирает в комнате?

— кто помогает делать уроки?

— кто собирает портфель?

— кто завязывает шнурки?

ответ был один: «Бабушка!»

— А ты хочешь всё делать сам?

— Да, очень! Но кто мне это позволит?

Прошло 10 минут, прозвенел звонок будильника и мама прочитала: «Мой сын любит шоколад, который ему нельзя, смотреть телевизор, от которого портится зрение, и спать один в кровати, когда бабушка уходит готовить завтрак».

Мне удалось убедить маму, что у её сына уже давно должно быть своё место для сна, для уроков, для самостоятельной жизни.

— Без Вас я не смогу помочь Вашему сыну. Приходите одна. К моему удивлению, женщина согласилась. С каждой встречей она менялась не только психологически, но и внешне. Оказалось, что, у её гиперопекающей мамы есть такая же квартира в соседнем подъезде, в которой проживает её муж, отец женщины и дедушка Павла!!!

Когда Павел с мамой пришли через два месяца, мальчика я узнала только по маме. Он вырос на 12 сантиметров, его было не узнать. У Павла появилось личное пространство. А бабушка переехала к дедушке. Изменился не только рост, но и взгляд, спокойный, уверенный.

— А девки-дылды обижают?

— Нет, я с ними подружился!

Как только всё встало на свои места — удивительным образом нормализовалась жизнь каждого члена семьи и всей семьи в целом. Мальчика обижали в школе, потому что его обижали дома — тем, что препятствовали его взрослению. Делая из сына жертву, родители становились насильниками, агрессорами. И привыкший к такому паттерну Павел подсознательно провоцировал «девок-дылд» на издевательства. А следовало сказать им «спасибо». Если бы не эта ситуация — не обратилась бы мама к психологу. И спал бы сорокалетний мальчик Павлик с бабушкой или мамой в одной кровати. «Ведь так всем спокойней».

И ещё очень важное, на мой взгляд, замечание: ни дедушка, ни папа не были вовлечены в воспитательный процесс Павла. Всем руководила бабушка, передавая опыт доминирования своей дочери. И возника-



ет вопрос: хорошо ли, правильно ли быть послушным ребёнком?

Часто родители сталкиваются с тем, что ребёнок становится просто неуправляемым, всё делает наоборот. Всякий контакт с ним приводит к скандалу. За скандалом следует наказание, за наказанием — взаимные обиды и потеря доверия. Эти проблемы растут, как снежный ком: родители кричат, и ребёнок перестает слышать спокойную речь, родители жестоко наказывают, ребёнок учится врать и изворачиваться. Есть родители, которые, столкнувшись с проблемами воспитания, машут на всё рукой: «Делай что хочешь. Только потом не жалуйся. Это твоя жизнь».

Есть такие, которые считают, что ребёнка необходимо «сломать», иначе он «сядет на шею», избалуется. Их слово всегда, при любых обстоятельствах и любой ценой останется последним.

Но есть и такие родители, которые пытаются предугадать каждый шаг своего ребёнка (который останется «малышом» и до 20, и до 30 лет, а иногда и до старости), предупредить, защитить, оградить от всего. У психолога-телесника и замечательного автора книг Ирины Константиновны Сёминой есть сказка-притча «Мешок проблем».

Мешок проблем

Однажды к Богу пришла женщина. Её спина была согнута под тяжестью большого мешка, голова наклонена вперёд, а взгляд исподлобья был тревожным и бдительным.

— Ты устала, милая женщина? — обеспокоился Господь. — Сними свою ношу с плеч, присядь, отдохни.

— Спасибо, но я не могу тут расслабляться, я ненадолго, — отказалась женщина. — Только попрошу — и сразу назад! А то вдруг за это время уже что-нибудь стряслось? Никогда себе этого не прощу!

— Чего же ты не готова себе простить?

— Если с моим ребёнком что-нибудь случится. Я как раз и пришла попросить тебя: Господи, спаси и сохрани его!

— Я только этим и занимаюсь, — серьёзно сказал Господь. — Разве я дал тебе повод усомниться в моей заботе?

— Нет, но... В этой жизни столько всяких опасностей, плохого влияния, крутых поворотов! А у него возраст такой — всё хочется попробовать, повсюду влезть, во всём как-то самоутвердиться. Я очень боюсь, что его занесёт на повороте, он ушибётся, и ему будет больно.

— Что ж, в следующий раз он будет осторожнее, потому что на своей шкуре узнает, что такое боль, — ответил Господь. — Это очень хороший опыт! Почему же ты не хочешь дать ему научиться?

— Потому что хочу избавить его от этой боли! — страстно воскликнула мать. — Ты видишь — я всегда ношу с собой мешок соломы, чтобы подстелить её там, где он может упасть.

— А упасть он может везде... — задумчиво ответил Господь. — Даже с собственной кровати можно упасть, разве нет?

— Ну да... Но ведь есть же такая пословица: «Знал бы, где упасть, так соломки б подстелил». Вот я и пытаюсь обезопасить его.

— И теперь хочешь, чтобы я обложил его соломой со всех сторон? Хорошо. Смотри же!

И Господь мигом сотворил целый ворох соломы и бросил его в мир. Солома попала точно в цель: она кольцом легла вокруг сына той женщины, отгородив его от всех опасностей, от всех невзгод, от всех соблазнов и искушений, а заодно и от жизни. Женщина видела, как её сын пытается двигаться то туда, то сюда, раздвинуть стебли, пробраться сквозь солому, но всё тщетно: солома передвигалась вместе с ним, готовая, если что, смягчить удар. Сын метался, пробовал разорвать соломенное кольцо, впадал то в отчаяние, то в ярость. А в конце концов он достал откуда-то спички и поджег солому. Взметнулось пламя, и всю картину мгновенно затянуло дымом.

— Сынок! — закричала женщина. — Сынок, я иду на помощь!

— Хочешь подбросить в костёр еще соломки? — спросил Господь. — Имей в виду: чем больше соломки подстилают родители, тем сильнее желание прорваться сквозь неё любой ценой. Если же это не удастся, человек может и вовсе начать прожигать жизнь. Ведь он не будет знать, что такое боль, и что такое свобода выбора — тоже...

— Но я не могу этого допустить! — прорыдала женщина. — Мой мешок соломки спасёт его!

— Ты думаешь, что это мешок соломки, но ты ошибаешься, — ответил Господь. — На самом деле это — Мешок Проблем. Все ужасы, которые тебе чудятся, все опасения, которые в тебе живут, все страхи, которыми ты наполнена, находятся в этом мешке. Всё, о чем ты думаешь и тревожишься, набирает силу и разрастается, потому что ты даёшь этому энергию. Поэтому твоя ноша столь обременительна, а твоя спина устала...

— Выходит, я не должна заботиться о сыне? — в раздумье наморщила лоб женщина. — И это говоришь мне ты, Господи?

— Заботиться — сколько угодно. Это дело матери. Но вот беспокоиться ты не должна — это точно. Ведь я-то тоже о нём забочусь. Позволь и мне делать моё дело. Просто не мешай мне! Но это, как я понимаю, вопрос веры...

— Знаешь что, Господи? — немного подумав, заговорила женщина. — Ты можешь дать мне... спички?

— Разумеется. А что ты хочешь делать?

— Сжечь свой Мешок Проблем, — улыбнулась женщина. — И научиться наконец доверять тебе по-настоящему. Падать и подниматься. Ошибаться и исправлять ошибки. С благодарностью принимать и радость,

и боль. И подарить моему сыну право делать то же самое.

— Это верное решение, — улыбнулся Господь. — Ну их, эти тревоги! Гори они все огнём!

— Я доверяю миру, себе и сыну, — шептала женщина, глядя, как пылает, корчится, рассыпается и становится пеплом её заранее припасённая соломка, её Мешок Проблем. И спина её теперь была прямой, голова высоко поднятой, а взгляд чистым и ясным. — Я верю, Господи, что всё, что происходит, ниспослано тобой — во имя и для блага нас самих. Теперь я и правда верю!

Пример из практики 6.

А вот родители десятилетнего Кирилла обеспокоены тем, что никогда не понятно, о чём мальчик думает, чего он хочет. Если его попросить о чем-то, он делает молча. Сам инициативу не проявляет. Никогда не возмущается. Никогда мама не слышала его громкого заливистого смеха. Удивляло и то, что даже несправедливость со стороны взрослых не вызвала сопротивления, несогласия. Подружка завидует: «Чудо, а не ребенок!» А маме не по себе: «Какой-то он несчастный растет. Будто со всем смирился заранее».

Когда родился Кирилл, семья жила в коммунальной квартире. В соседних комнатах жили пожилые люди, и мама относилась к ним уж слишком чутко. А вот ребёнка не пожалела, задавила все живые реакции.

Но есть пути «оживить, реанимировать» Кирилла.

Ребёнок с подавленными эмоциями требует реабилитации. Ему нужно напомнить, как переживать эти эмоции, как радоваться, сердиться, удивляться. Для этого нужно:

1) чтобы взрослые не ходили дома насупленные и напряженные, будто в ожидании конца света. Если ребёнок не видит, как взрослые смеются, как этому научиться? Ведь первые реакции ребёнка просто копирует у взрослых;

2) к детскому шуму должно быть лояльное отношение. Дети никогда не помышляют о зле, у них просто не всё получается. Если члены семьи со всех сторон гасят проявление чувств у ребёнка, как ему противостоять группе взрослых людей?

3) не должно быть табу на выражение негативных эмоций — злости, негодования, раздражения, плача и т. д. При определенных обстоятельствах это абсолютно адекватное поведение. Есть даже шуточные игры по развитию отрицательной экспрессии: ребёнка наряжают в костюм отрицательного персонажа, и от его имени он может вести себя сколь угодно разнузданно. Если вы присоединитесь, ребёнок полностью освободится от страха быть наказанным. Есть ещё игра в смешные «обзывалки»: все участники по кругу бросают мяч, придумывая необычные имена тому, кому летит мяч: «Ты — капуста! Ты — шляпа! Ты — кирпич!» Это игра на психологическое сближение. Ведь

если в присутствии другого человека мы можем проявить сильные отрицательные эмоции, значит, он нам безразличен.

Что же необходимо, чтобы восстановить контакт со своим ребёнком?

1. Искреннее, осознанное послушание возможно только в доверительных отношениях, когда ребёнок признаёт, что родитель пока лучше справляется с проблемами. В отличие от строгого, безусловного подчинения в доверительных отношениях ребёнок может задать вопросы, которые его интересуют, не опасаясь навлечь на себя гнев родителя. Нам следует чаще задавать встречные вопросы ребёнку, давая понять, что у проблемы может быть несколько решений, и сейчас вы размышляете, какой вариант предпочесть. «Как ты думаешь, лучше поступить? Могу я рассчитывать на твою помощь? Я могу тебя попросить сделать это? Можешь мне помочь?»

2. Если вы хотите попросить ребёнка о чём-то важном, не кричите ему через всю комнату, а подойдите и приобнимите его. Физический контакт — это способ передать своё спокойное и заинтересованное отношение.

3. Ещё одно правило: смотреть доверительно в глаза ребёнку. Если ваши движения грубы, а взгляд жёсткий, ребёнок воспримет это как угрозу, стремление оказать на него психологическое давление, а просьбу что-то выполнить воспримет как ультиматум.

4. Ваши просьбы будут выполняться, если вы не забудете поблагодарить ребёнка за оказанную услугу и выполненное поручение. Тёплые слова усиливают в ребёнке чувство, что его любят и что в его власти улучшать отношения. Ради этого стоит трудиться. Моральное, психологическое поощрение ценится детьми гораздо выше сладостей, новых игрушек и т. д. Если ребёнок выбивается из этой закономерности, значит, вы не нашли слов или воспринимаетесь ребёнком как человек, на чувства которого нельзя положиться, а словам нельзя верить.

5. Правила одинаковы для всех. Покажите, что вы сами готовы к ним. Дайте понять своему ребёнку, что с родителями можно договариваться.

Внимание! Если вы все же решили наказывать ребёнка за тот или иной проступок, будьте последовательны.

Представьте себе такую ситуацию: малыш за завтраком вылил компот на стол. Мать, сдвинув брови, погрозила ему пальцем и отобрала чашку. За обедом малыш повторяет эксперимент. Но у мамы хорошее настроение, она смеется, целует его. За ужином — та же ситуация, но мама выходит из себя, выгоняет ребёнка из-за стола, шлепает его. Что в итоге? Малыш обижен. Он получил противоречивую информацию относительно правильности данного поступка. Он не может понять, в чем же его вина.

Здесь мне хотелось бы сделать еще одно очень важное замечание. Ругая ребёнка, представьте себе,



что это взрослый или даже вы сами попали в аналогичную ситуацию. Итак, вы в гостях опрокинули чашку. Или даже она соскользнула на пол и разбилась. Какой реакции вы ждете от окружающих: «Не страшно, со всеми бывает... На счастье! Чепуха, сейчас убережем». А теперь представьте себе, что вы услышите фразу, которую говорите в таких случаях своему ребенку: «Ну, ты раззява! Руки, что ли, у тебя не оттуда растут? Ну и свинья у меня выросла! И т. д.». Обидно? Но почему же мы считаем, что детей можно обижать, а взрослых нет? Разве в этом отношении у них не равные права? Нет, не равные. Взрослый все-таки имеет большой опыт, а ребенок только учится. И это нормально, что у него что-то не получается, что-то ломается, проливается, бьётся. Задумайтесь над этим.

Психологами были выделены четыре основные причины нарушения поведения детей, в том числе и их нежелания выполнять требования взрослых.

1. Недостаток внимания. Ребенок не получает того количества внимания, в котором нуждается. Родителям часто не хватает времени и сил, чтобы уделить время для игр, разговора, занятий с ребенком, но для того, чтобы поругать или наказать, они всегда его найдут.

Папа гуляет с двухлетним сыном. Мальчик играет в песочнице, вдруг берет горсть песка и кидает в отца. «Не делай этого. Нельзя!» Ребенок смеется и кидает снова. «Не делай этого, а то задам!» — повышает голос отец. Малыш повторяет еще раз. Отец с гневом выполняет свою угрозу.

Попробуем представить себе, что чувствует отец. Он обижен, недоумевает, почему ребенок так себя ведет. Ещё ему стыдно, что другие родители, гуляющие во дворе, видели, что сделал его сын, и подумали, что ребенка плохо воспитывают. А потом видели, как он сынишку отшлёпал, и подумали, что он плохой отец. А что чувствует ребенок? Сперва он звал папу поиграть вместе, но папа разговаривал с соседкой. Потом кинул песок, и папа сразу перестал разговаривать и обратил на него внимание. Но вместо того, чтобы посмеяться вместе, накричал и отшлёпал.

2. Борьба за самоутверждение. Непослушанием ребенок проявляет свою самостоятельность, свой выбор, протестует против чрезмерной родительской опеки. Это происходит в том случае, когда родители пытаются предупредить каждый шаг ребенка.

3. Желание отомстить. Мы порой не замечаем, что тот или иной наш поступок пошатнул веру малыша в нас, нанёс вред доверию и чистоте наших взаимоотношений. Что-то пообещали и не выполнили, договорились никому не рассказывать, но тут же по телефону: «А мой-то...» Несправедливо наказали, не выслушали его объяснения. И ребенок начинает действовать по принципу «Вы мне сделали плохо, и я вам».

4. Потеря веры в собственный успех. Если взрослые слишком часто повторяют ребенку, что он тупица, что у него кривые руки и что вообще он в жизни никогда ничего не добьётся, ему ничего другого не остается, как только всем своим поведением подтверждать сложившееся о нём мнение. Самое важное — понять, что ребенок делает что-то «не так» не «вам назло». Его поступок вызван вескими причинами, разобравшись в которых — задача взрослого.

5. Сбой «программы». Как часто мы говорим своим детям: «Ты уже большой, поэтому ты должен...» И почти сразу: «Мал ещё, нос не дорос». Ребенок не понимает, когда родители дают двойной посыл: «Я уже большой или ещё маленький?». Крайне важно проговорить с ребенком те правила, по которым ему жить.

Отечественный психолог Ю.Б. Гипенрейтер в своей замечательной, для многих родителей настольной, книге «Общаться с ребенком. Как?» рекомендует родителям следующее:

- если вы раздражены, то, скорее всего, непослушание вызвано борьбой за ваше внимание;
- если переполнены гневом, то ребенок пытается противостоять вашей воле;
- если поведение ребенка вас обижает, то скрытая причина — месть;
- если вы находитесь во власти безнадежности и отчаянья, то ваш ребенок глубоко переживает свою несостоятельность и неблагополучие.

Внимание! Если ваш ребенок не слушается, обратитесь к собственным чувствам!

У детского писателя Александра Раскина есть великолепная книга «Как папа был маленьким». Она родилась из историй, которые писатель рассказывал своей больной дочери о своем детстве. Вот что он пишет: «Ей понравилось, что папа тоже был маленьким, тоже шалил и не слушался и его тоже наказывали. Я выбирал истории посмешнее, ведь нужно было развеселить больную девочку. И еще я старался, чтобы моя дочка поняла, как нехорошо быть жадным, хвастунишкой, зазнайкой. Но это вовсе не значит, что я сам всю жизнь был таким. Просто я старался вспоминать только такие случаи. А когда мне их не хватало, я брал их у других знакомых пап. Ведь каждый из них тоже был когда-то маленьким».

Прочитайте эту книгу вместе со своим ребенком, и, может быть, многие проблемы решатся сами собой и не придется никого наказывать за непослушание.

Желаю успехов!!!

Н.М. Валанова

Специфика работы педагога-психолога с учителями в контексте личностно-ориентированного обучения



В статье описываются новые принципы и направления работы педагога-психолога с учителями. Цель этой работы — индивидуализация процесса обучения, а также повышение работоспособности и улучшение психического и физического здоровья всех участников педагогического процесса.

Ключевые слова: личность, стереотипы, установки, паттерны поведения, психическое здоровье, личностная модель, тренинг, «эмоциональное выгорание», деформации.

Российское образование вступило в новый этап своего развития, связанный с введением ФГОС. Поворот к человеку, обращение на новом витке истории к гуманистическим идеям вызваны интересом педагогов к концепции личностно-ориентированного образования: человекоцентрированному подходу в образовании (К. Рождерс), психолого-дидактической концепции, основанной на принципе субъективности (И.С. Якиманская), культурологической концепции личности (Е.В. Бондаревская) и др. Исторические корни личностно-ориентированного обучения авторы различных работ видят в педагогических идеях Я. А. Коменского [6]. При всем различии концепций педагогов их объединяет стремление воспитать свободную личность. Но становление декларируемого в образовательном учреждении личностно-ориентированного обучения обнаруживает некоторые особенности.

Психологическая модель личностно-ориентированного обучения до последнего времени сводилась к предсказанию различий в познавательных способностях учащихся, которые в образовательном процессе проявляются в обучаемости, индивидуальных способностях к усвоению знаний. Поэтому эта модель и заключалась во фрагментарной диагностической и консультативной деятельности психолога. В психологическое обеспечение новых стандартов, построенных на глубоко психологической основе (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), включены проектирование, экспертиза и мониторинг условий образовательного процесса. Стандарты диктуют новое содержание происходящих процессов и необходимость понимания и удержания специалистами полноты их смысла при обустройстве пространства становления личности. Личностно-ориентированный подход связан с индивидуализацией, которая рассматривается как особый психологический механизм. Он позволяет превращать педагогические воздействия, характеризующие ценностное от-

Валанова Нина Михайловна — практикующий психолог, автор книги «Информация для родителей». Член РОО «Арт-терапевтическая ассоциация».



ношение к ученику, в фактор развития личностных качеств ученика.

Из ценностного отношения к ребенку вырастает понимание того, какова цель личностно-ориентированного образования. А цель такова: не формировать и даже не воспитывать, а найти, поддержать, развить человека в человеке и заложить в него механизмы самореализации, саморазвития, адаптации, самозащиты, самовоспитания и т. д. Все это необходимо для становления самобытного личностного образа и достойной человеческой жизни, для диалогического взаимодействия человека с другими людьми, природой, культурой, цивилизацией (Е.В. Бондаревская). Такой переход современной школы обуславливает повышение требований со стороны общества к личности преподавателя, его роли в учебном процессе. Личность воспитывает личность, преобразуясь и изменяясь в процессе взаимодействия с детьми согласно требованию полисубъектному подходу.

При этом роль личности педагога в образовательном процессе является определяющей. В первую очередь, в создании основных психолого-педагогических условий для формирования психически здоровой личности учащихся. В психологии здоровья из всех факторов выделяются основные: личность значимого взрослого, наличие положительного эмоционального фона, предъявление требований к воспитаннику с учётом возрастных и индивидуальных особенностей, равномерное чередование психофизического напряжения с расслаблением, строго продуманная и соблюдаемая система поощрений и наказаний [3]. В проведённом в школе мониторинге здоровья младших школьников личностная модель педагога (с терпением, эмпатией, самоконтролем) признана наиболее успешной в предупреждении проблем личности. А именно: тенденции к неврозам, «болезням личности», симптомам психосоматических проявлений, болезням адаптации, рискам субдепрессии.

Труд педагога отличает высокая профессиональная загруженность и психоэмоциональная напряженность, а неумение справиться с возникающими трудностями в профессиональной деятельности, отсутствие должной социальной поддержки может привести к развитию синдрома выгорания и профессиональным деформациям. В трехфакторной модели синдрома выгорания, который многими исследованиями относится к состоянию предболезни, включает эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию личных достижений.

Эмоциональное истощение проявляется в сниженном эмоциональном фоне, равнодушии или эмоциональном перенасыщении. Деформация отношений с другими людьми — в виде чрезмерной отстраненности от других людей, нежелании устанавливать контакты, в появлении по отношению к другим людям (учащимся, коллегам, родителям) циничности, негативизма, бессердечности. Редукция личных достижений может выражаться в виде общей неудовлетворен-

ности человека собственными достижениями на работе, в появлении чувства некомпетентности и преуменьшении собственных возможностей [6].

Освоение человеком профессии неизбежно сопровождается изменениями в структуре личности, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а с другой — изменение, подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе. Если эти профессиональные изменения расцениваются как негативные, то есть нарушающие целостность личности, снижающие её адаптивность и устойчивость, то их следует рассматривать как профессиональные деформации. В результате в структуре личности могут появиться такие черты, как назидательность, завышенная самооценка, излишняя самоуверенность, догматичность взглядов, отсутствие гибкости [6].

В газете «Школьный психолог» №18 за 2001 год были опубликованы материалы исследований на тему «Эмоциональная защита и эмоциональное сгорание учителя» и полученные результаты: через 20 лет работы в школе у подавляющего числа педагогов наступает «эмоциональное сгорание», а к 40 годам стажа — «сгорают» эмоционально все учителя. У начинающих педагогов показатели степени социальной адаптации ниже, чем у больных неврозами, что может их охарактеризовать как людей, переживающих тревогу, неуверенность, эмоционально несдержанных.

В нашей практике предложение определения наставников к молодым специалистам, испытывающим страх и нуждающимся в поддержке в период профессионального становления, остались без внимания администрации.

Педагог, испытывающий напряжение физических и психических сил, необходимых для выполнения своих обязанностей в соответствии с социальным идеалом, с одной стороны, и стремлением соответствовать высокому уровню ожиданий окружающих (в том числе, и собственным), нуждается в создании условий для восстановления и актуализации личностно-профессионального ресурса.

Если перевести на психологический язык запросы и предложения родителей, которые вовлечены в конфликт со школой (и, по сути, являются заказчиками образовательных услуг), то получатся следующие пожелания:

- обучение педагогов, представителей стрессогенной профессии, при профессиональной подготовке в высшей школе практическим навыкам самовосстановления, саморегуляции с целью исключения эмоциональной разрядки на детях;
- при оформлении на работу, кроме предоставления справки об отсутствии судимости и формального прохождения психиатра, диагностика акцентуаций характера, которые при определённых условиях обнажают и заостряют слабые черты педагога с появлением особенностей поведения;

— профилактика деформаций и синдрома эмоционального выгорания в процессе трудовой деятельности, учёт факторов и сформировавшихся деструкций при аттестации педагогических работников.

Поскольку состояние эмоциональной напряженности педагога характеризуется интенсивными эмоциональными переживаниями в ходе деятельности, оценочным, эмоциональным отношением человека к условиям протекания этой деятельности, то существует угроза развития эмоционально-личностных нарушений у педагогов. Впрочем, так же, как и у диагностируемых в ходе мониторинга младших школьников (см. приложения 1 и 2 в электронной версии статьи на CD-диске). При этом работа психолога с педагогами — одно из сложных и недостаточно разработанных направлений.

Один из вариантов помощи психологов педагогам состоит в проведении работы поэтапно: на первом этапе необходимо информировать о существовании проблем, на втором — работа по осознанию и принятию педагогами своего перфекционизма, то есть страха (принимающего различные формы) сделать ошибку, не достигнуть обязательного успеха. Третий долговременный этап должен быть посвящён накоплению ресурсов для преодоления трудностей, если администрация школы осознает его необходимость и сама участвует в этом.

В своей работе в качестве психолога я ограничилась проведением лекций на тему психического здоровья (потребности и условия существования гармоничной личности, депрессии, неврозы, психосоматические заболевания). Лекции читала как для педагогов, так и для учащихся.

Поскольку медицина утверждает, что после 15 лет работы в образовательной школе учителя уже хронически болеют психическими, соматическими, сердечно-сосудистыми заболеваниями [7], процесс получения ими адекватного представления о своей деятельности включал в себя самодиагностику. Учителя получали анкеты «Психологический портрет учителя» и «ключи» для самостоятельной обработки результатов.

Теоретически проведение превентивных мероприятий по сохранению здоровой личности педагога является одной из важнейших задач школьного психолога, так как от этого во многом зависит и психологический климат педагогического коллектива, и психическое здоровье детей. Требуемый объём работ предполагает наличие «команды» психологов образования, работающих с детьми, родителями и с отдельными учителями. В этом, на наш взгляд, могут принимать участие независимые психологические службы или отдельные психологи, валеологи, медики, действующие на базе управлений образованием, институтов повышения квалификации, компетентные службы системы при консолидации усилий высшей образовательной школы и подготовке специалистов,

соответствующих требованиям новых Стандартов, «рынка» (школы) и «работодателей».

Однако практически на местах наблюдается тенденция к экономии средств учреждением. Она осуществляется путем сокращения ставок психологов. Кроме того, у администрации школ часто нет четкого понимания, какова цель и сфера деятельности психолога. А решение реальных психологических проблем подменяется выполнением только педагогических/дидактических задач и социально-педагогическими поручениями.

Запросы практики, новые общественные потребности, социальные задачи и реальное состояние дел в ситуации повышенной нагрузки на педагогов в условиях Стандартов диктуют необходимость совершенствования процесса. Затруднения в профессиональной деятельности, неосознанно скрывающиеся под созданным «образом», эталонном поведении в школе и за её пределами, а также личные и семейные проблемы создают ситуацию, когда педагог зачастую самостоятельно не может решить в каникулярный период или отпуск свои проблемы и восстановить необходимые для деятельности ресурсы. Данная проблема исследуется, предлагаются разные варианты помощи педагогам [7].

Направления деятельности по профессиональной реабилитации педагога могут включать медицинские аспекты (лечебная физкультура, физиопроцедуры, массаж) и психологические. Возможны различные пути профессиональной реабилитации педагога: повышение компетентности (социальной, психологической, общепедагогической, предметной); профилактика профессиональной дезадаптации начинающего педагога; овладение приемами, способами саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самокоррекции профессиональных деформаций; диагностика профессиональных деформаций и разработка стратегии преодоления профессиональных деструкций; прохождение тренингов личностного и профессионального роста, уверенности в себе, креативности, конфликтологической компетентности; рефлексия профессиональной биографии и разработка альтернативных сценариев дальнейшего личностного и профессионального роста; релаксационные программы.

В педагогической психологии основные модели работы психолога с педагогами предусматривают три основных подхода: психоаналитический, бихевиоральный, гуманистический [6]. В рамках каждой модели выделены ключевые характеристики личности успешного педагога.

1. Психоаналитический подход признаёт эффективным педагога, стремящегося к психологической зрелости, занимающего по отношению к ребёнку психотерапевтическую позицию и отвечающего за эмоциональное сопровождение обучения. Эмоциональный фактор при обучении играет важную роль и повышает эффективность и притягательность учебного процесса.



В результате «трудного детства» (развод родителей, потеря отца, матери, эмоциональная депривация — синдром госпиталя, холодная отвергающая мать и т. д.) всё, что связано с эмоциональным теплом и принятием, находит отражение в переносах педагогом своих эмоциональных проблем на детей или коллег: доминировании над детьми, поиске любви и поглаживаний у руководства, трудоголизме, отсутствии эмоционального принятия ребёнка и т. д.

Подход ориентирован на выявление глубинных мотиваций личности, её «психобиографии» и предполагает, что проблемы могут выражаться в том, что педагог проявляет в своей деятельности те неотрагированные травмы, которые он испытал в своём раннем детстве, и воспроизводит в своей деятельности тот стиль отношений, который проявляли по отношению к нему родители, возможно, невротический. Например, педагог, занимающий стратегию избегания конфликта, «притягивал» к себе родителей с претензиями.

Работа с педагогами по актуализации детского опыта (переживаний) и обретению внутренних ресурсов для преодоления трудностей, повышения качества жизни и профессиональной деятельности может быть организована в форме тренинга работы с собственным детством [8]. В процессе исследования индивидуальной истории, которая может объяснить неблагополучие взрослого, но не оправдывает его, педагог осознаёт свои подсознательные установки, конфликты и связанные с ними неэффективные способы коммуникации, улучшаются взаимоотношения, адаптация, понимание возрастных особенностей, проявлений, типичных реакций детей. Установление причинно-следственных связей между эпизодами детства и настоящей жизнью является не уникальным болезненным состоянием, а этапом естественного развития.

2. В рамках бихевиорального подхода, целью которого является обучение детей самостоятельным умениям мыслить и решать проблемы, эффективность труда учителя оценивается по следующим параметрам: наличие навыков «аффективного» преподавания (конкретности коммуникаций, умений эффективного слушания, эмпатии, уважения, искренности), умение создавать проблемные ситуации на уроке и обучать способам их решения, способность к рефлексии при решении проблем и наличие адекватных представлений о своих профессиональных возможностях.

Сам же педагог в ситуации обучения детей, подкрепляя правильное действие нужным стимулом, демонстрирует ребёнку, на какие элементы ситуации ему надо обращать внимание, а также что и в каком порядке надо делать. Успешный педагог как личность справедлив, честен, скорее демократичен, чем авторитарен. Он должен демонстрировать принятие и уважение ребёнка.

По моему опыту, уважением у детей и родителей пользуются справедливые и честные педагоги, обла-

дающие нужными умениями. Однако даже такие педагоги иногда делают «слабым» ученикам (которые, как правило, имеют высокую тревожность и низкую самооценку) неуместные (в лучшем случае) и негативные замечания. И этим оказывают невротизирующее воздействие.

С позиции бихевиоризма, ошибочные паттерны поведения, которые педагог приобрёл в течение жизни, сформировались в виде набора моделей поведения и сохранились с помощью позитивного подкрепления (поощрения).

В процессе работы нами было организовано наблюдение на уроке. Это было сделано как по запросам молодых специалистов, обращающихся за помощью, так и по запросам администрации. Само наблюдение сопровождалось рефлексией результатов, в ходе которых педагоги оценивали особенности своих коммуникаций.

Однако больший эффект от наблюдения может быть достигнут при наличии материала для распознавания многообразия жестомимических комплексов и осознания их значения. Эффективные методы для формирования профессиональных навыков общения, такие как видеотренинг, описаны в литературе [1].

Видеобратная связь осуществляется на уроке в виде демонстрации происходящего в реальном времени без звукового сопровождения, а также в виде демонстрации событий в изменённом масштабе времени (либо убыстренно, либо замедленно). Это позволяет сделать поведенческие стратегии педагога более наглядными с целью коррекции невербальной составляющей его деятельности, рассогласования вербального и невербального поведения. Прежде чем начинать анализ деятельности педагога на уроке, я проводила не менее 3–4 съёмки, после которых учащиеся и учителя прекращали реагировать на камеру.

Многие авторы считают, что психопрофилактическая работа с учителями должна быть направлена на развитие их гибкости и коммуникативных навыков [1].

В то же время апробированные социально-психологические тренинги «Межличностные отношения», «Общение в конфликте» (проведённые после обращения педагогов по поводу коммуникативных затруднений) помогают изменить некоторых неправильные фиксированные установки и отношения личности педагога в плане его привычек.

Расширение диапазона сознания социальных ролей в динамических стереотипах поведения происходило в процессе тренинга, в программе которого рассматривались такие темы, как: наличие фаз ведения беседы, соблюдение условий для преодоления барьеров общения, влияние безоценочности на коммуникативный процесс, вербальные средства общения и невербальные средства общения, влияющие на эмоциональное состояние (поза, мимика, жестикуляция, дистанцирование, интонация), манипулятивное об-

щение, стиль общения, определение конфликта, виды поведения в конфликте, творческое разрешение конфликта.

Приобретенный опыт приводит к более эффективному взаимодействию с детьми в условиях воспитательного процесса и личному «росту» педагога.

3. Гуманистический подход к педагогическому процессу рассматривает обучение как процесс свободного самостоятельного учения, направленного на усвоение смыслов как элементов личностного опыта. Основная функция учителя-фасилитатора (не безличного инструмента для передачи знаний и модели для подражания) — развивать такие личные отношения со своими учащимися и создавать такой климат в классе, чтобы естественные тенденции самоактуализации учащихся дали свои результаты.

Успешный педагог может способствовать личностному росту ребенка в том случае, если будет укреплять его веру в себя, формировать способность опираться на себя, если не будет навязывать «Я-идеальное», а будет принимать «Я-реальное» с его позитивными и негативными проявлениями [6].

В гуманистической психологии подчеркивается врожденный потенциал позитивного и конструктивного роста, подготавливается его реализация при благоприятных условиях окружения. Проблемы, которые могут возникнуть у педагогов, объясняются доминированием стереотипов по отношению к детям («плохой» и «хороший» ученик), к родителям («родители не занимаются детьми»), к методам воспитания и обучения, к процессу своей деятельности. Эти стереотипы представляют собой схематическое стандартизированное представление о педагогической деятельности. Они формируются в течение обучения и педагогической деятельности.

Особенности педагогов с низким уровнем терпимого отношения к детям выражаются в непонимании и неприятии «негативного» поведения и стремлении к изменению, перевоспитанию детей. Такие паттерны поведения педагога могут сопровождать диктат, угрозы, различные манипулятивные приемы. Педагоги с ситуативным уровнем терпимости принимают одних детей и не принимают других (тех, которые не соответствуют их ожиданиям), пытаются откорректировать, исправить недостатки. А также в одних ситуациях проявляют терпение, в других — нет [5].

Важным фактором успешности педагога является ориентация на личностную модель взаимодействия с учащимися, которая включает в себя такие составляющие, как принятие себя как педагога, стремление к совершенству, поиск путей и средств преодоления стереотипов.

Это подтверждается результатами наших работ в процессе психолого-педагогического сопровождения первоклассников с индивидуальными особенностями. Этим детей диагностировали для того, чтобы, во-первых, предупредить возможные угрозы дезадаптации;

во-вторых, чтобы педагоги могли построить адекватную траекторию обучения; в-третьих, чтобы характеристики и оценки педагогов, которые они будут давать детям, были максимально объективными [10].

Более детальную и объективную картину возможных особенностей развития личности учащихся, их обучения и поведения может дать специальная диагностика или особенностей развития, о которых педагогу стоит знать, чтобы правильно выстраивать работу с ребенком. Например: астенический и невротический симптом, инфантилизм, гиперкинетический синдром, леворукость, инертность нервной системы, недостаточная произвольность психических функций, нарушения интеллектуальной деятельности, неготовность к школе.

Институтом физиологии РАО приводятся данные исследований: в школу приходят 20% первоклассников, имеющих нарушения психического здоровья пограничного характера, но уже к концу первого класса их число увеличивается до 60–70% [2]. Отметим, что педагог с личностной моделью взаимодействия особенно успешен в предупреждении проблем детей. Благоприятный психологический климат в классах таких педагогов сохраняется даже на этапе выпуска. Даже при невысокой успеваемости учеников особая психологическая атмосфера вызывает у педагогов-предметников желание работать с таким классом.

Поэтому, на наш взгляд, актуальны семинары-тренинги, направленные на переориентацию педагогов с дисциплинарной на эффективную модель взаимодействия с детьми. Авторы рекомендуют эту модель к внедрению в педагогическую практику, поскольку она, в числе прочего, повышает жизнестойкость и эффективность педагогов и их чувствительность к идеям ненасилия как общечеловеческой ценности. Также модель помогает педагогам принять собственную личность, осознать свои психологические защиты и собственный эгоцентризм, развивает терпимость (выдержку, самообладание, самоконтроль) и способность к принятию других (понимание, эмпатию, чувствительность). В частности, благодаря эффективной модели меняется отношение педагогов к «непринятым» детям в лучшую сторону — их, как минимум, перестают автоматически отвергать и начинают к ним прислушиваться. Кроме того, происходит оптимизация педагогической деятельности в целом [5].

Таким образом, чтобы ослабить психическое напряжение учителя, дать развиваться его внутренним психическим силам, расширить его профессиональное самосознание, содействовать сохранению психического здоровья, а также предоставить возможность осуществлять свою профессиональную деятельность (не нарушая психического здоровья учащихся), нужно также организовать систему профилактической работы и с учителями.

Адекватные личностно-ориентированные педагогические технологии — это авторские технологии,



«выращенные» в опыте, с характерными чертами: сотрудничество, диалогичность, деятельностно-творческий характер, направленность на поддержку индивидуальности развития ребёнка, предоставление ему необходимой степени свободы для принятия самостоятельных решений. В контексте этого личность учителя является мощным фактором формирования личности учащегося, а, по утверждению К. Г. Юнга, хороший пример — лучший учебный метод.

К адекватным психологическим технологиям, которые стоит применять при работе с педагогами, на наш взгляд, относятся, прежде всего, тренинги развития эффективного взаимодействия с агрессивными, гиперактивными, тревожными, аутичными и другими детьми [4]. Эти тренинги должны проводить психологи, владеющие соответствующими компетенциями (методическими приёмами, стратегией и тактикой) и имеющие опыт прохождения личностных тренингов [9].

Чтобы сохранять профессиональное долголетие учителей, которое можно достичь лишь путём гармонизации их личности, нужно проводить тренинги личностного роста для педагогов и привлекать другие средства. Например: использовать в работе аутогенные тренировки («расслабление и релаксация», «техники повышения стрессоустойчивости»), которые разработаны в Российском научном центре «Психопедагогика» (Востриков А.А, Табидзе А.А). Такие тренировки закрепляют в подсознании учителей заданное достойное поведение и способствуют профилактике психосоматических заболеваний.

Приведем лишь несколько примеров подобной тренировки.

- Телесно-ориентированный тренинг (Грачёва В.Н). Он основан на принципе единстве тела и психики. Во время него происходит воздействие на двигательные и дыхательные стереотипы человека, а в результате изменяются стереотипы поведения на уровне психики.
- Тренинг работы с «Внутренним ребёнком» (Шевцова И.В). Он позволяет устранять причины имеющихся проблем, идущих из детства, а не заниматься следствиями.
- Чисто женские тренинги познания и изменения себя и соединения со своей истинной природой для решения личных и семейных проблем (Мищенко Е.Я, Морозова Е.Н.). Тренинги этого типа разрабатываются в Институте практической психологии «Иматон».

Также стоит обратиться и к позитивной психотерапии Н. Пезешкиана, которая утверждает, что человек обладает добротой, способностью к любви и по-

знанию, а также возможностью развивать свои актуальные способности в течение всей своей жизни.

Данное направление работы с педагогами, на наш взгляд, в контексте личностно-ориентированного обучения является необходимым: здоровое физически и психически молодое поколение страны может вырасти только у здоровых и уверенных в поддержке педагогов, как традиционалов, так и новаторов.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Агеева И.А. Успешный учитель: тренинговые и коррекционные программы. — СПб: Речь, 2007. — 208 с.
2. Безруких М.М. Школьные факторы риска и их влияние на состояние здоровья учащихся // Справочник руководителя образовательного учреждения. — 2009. — №8. — С. 65–74.
3. Колесникова Г.И., Байер Е.А., Харагезян М.В. Девиантное поведение: Учеб. пособие. — Ростов н/Д: Феникс, 2007. — 218 с.
4. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Тренинг эффективного взаимодействия с детьми. — СПб: Речь; М.: Сфера. — 190 с.
5. Маралов В.Г. и др. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми. — М.: Академический проект, Парадигма, 2005. — 288 с.
6. Молодцова Н.Г. Практикум по педагогической психологии. — СПб: Питер, 2009. — 208 с.
7. Симакова Т.Е. Профессиональные деформации педагогов: причины, проявления и профилактика // Сб. мат-лов XVI международной научно-практической конференции: «Служба практической психологии в системе образования». — М. — СПб: СПбАППО, 2012. — С. 591–601.
8. Шевцова И.В. Тренинг работы с собственным детством. — СПб: Речь, 2008. — 175 с.
9. Шевцова И.В. Тренинг тренеров: 9 дней личностного роста. — СПб: Речь, 2008. — 128 с.
10. Valanova N.M. Monitoring of the health — the base strategy to prevent the problems of younger schoolboys / / International scientific professional periodical journal «THE UNITY OF SCIENCE». — Vienna, 2014. — P. 91–99.

В электронной версии статьи на CD-диске представлены методика диагностики ориентированности учителя на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с учащимися (Приложение 1) и технологическая карта предупреждения отклонений в эмоционально-личностном развитии младших школьников в системе «психолог — ученик — учитель — родитель» (Приложение 2).

Г.В. Резапкина, М.А. Мазниченко, О.Н. Михиенко, В.Н. Клепиков,
Е.П. Паклина, И.В. Уткин, Е.И. Николаева, Е.О. Пятаков

«Момент истины» как педагогический прием. Возможности и риски

В статье описаны результаты опроса педагогов-психологов по теме «Момент истины» как педагогический прием. Возможности и риски».

Ключевые слова: момент истины, психологический прием, педагогический прием, изменения поведения, процесс взросления.

От редакции:

Уважаемые коллеги, предлагаем вам ознакомиться с мнениями участников нашего психологического клуба, которые они высказали по основной теме дискуссии. Ее полное название прозвучало так: «Момент истины» как педагогический прием. Возможности и риски».

*С уважением,
редакция журнала «Вестник
практической психологии образования»*

Обращение к участникам клуба

Здравствуйте, уважаемые коллеги!

Редакция журнала «Вестник практической психологии образования» приглашает вас принять участие в обсуждении новой темы: «Момент истины» как педагогический прием».

Под «моментом истины» мы подразумеваем ситуацию (чаще всего, неприятную для ребенка, подростка, юноши), после которой до него доходит некая жизненно важная истина. Как правило, та, которую ранее безуспешно пытались донести родители, учителя и т. д. И эта истина, будучи осознанной и принятой, меняет и мировоззрение, и поведение молодого человека.

Пример 1. Ребенок не слушал, когда ему говорили «Стой! Осторожнее! Хватит носиться, как ненормальный!» Пока однажды не споткнулся и не проехался по асфальту, ободрав до мяса локти и колени.

Пример 2. Подросток «дымил как паровоз», пока однажды в анатомическом музее не увидел рядом препарированные легкие здорового человека и курильщика.

Пример 3 (из личной биографии художественного редактора журнала Евгения Пятакова). Лет до 14 Евгений был довольно мечтательным и задумчивым молодым человеком «не от мира сего»: вечно «витал в облаках» и «хлопал ушами». До тех пор, пока однажды не «прохлопал» бесплатную загранпоездку от школы в Польшу (дело было в конце 80-х годов незадолго до начала так называемой «Перестройки» и последующего затяжного кризиса, после которых о загранпоездках пришлось забыть лет на 20). Молодому человеку было очень обидно слушать рассказы одноклассников, как здорово им было в загранпоездке. Но еще больше Евгений боялся, что товарищи его спросят: «А ты чего не поехал?» Зато после этого он перестал «хлопать ушами» и стал очень внимательным к тому, что происходит вокруг. Научился выяснять важную информацию прежде других, прогнозировать события и действовать на опережение — гораздо раньше, чем большинство сверстников.

Просим вас в свободной форме и в любом объеме ответить на один или несколько вопросов:

1) конкретные примеры воспитательных «моментов истины». Из литературы, из вашей биографии, из рассказов знакомых;

2) ваши идеи, как такие «моменты истины» можно организовывать искусственно и для решения каких проблем (ведь часто «моменты истины» возникают стихийно и последствия уже их не исправишь. Например, легкомысленного ребенка, который упорно нарушал правила дорожного движения и в итоге был сбит насмерть автомобилем, его личный «момент истины» уже ничему не научит);

3) когда лучше не применять «моменты истины», какие есть риски.

«Отвечает» Джеки Чан

Джеки Чан — гонконгский, китайский и американский актер, каскадер, кинорежиссер, продюсер, сценарист, постановщик трюков и боевых сцен, певец, филантроп, мастер боевых искусств, посол доброй воли ЮНИСЕФ, кавалер ордена Британской империи.



Резапкина Галина Владимировна — старший научный сотрудник Центра развития психологической службы образования ФИРО, Центра практической психологии образования АСОУ г. Москва.

Мазниченко Марина Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогического и психолого-педагогического образования ФГБОУ ВО «Сочинский государственный университет».

Михиенко Ольга Николаевна — педагог-психолог МОУ «Школа №10» г. Прокопьевска.

Клепиков Валерий Николаевич — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания» РАО, учитель математики и этики МБОУСШ №6 г. Обнинска.

Здесь мы даем отрывок из его книги «Я счастливый», в которой описывается искусственно созданный «момент истины»:

«... Когда мы (Джеки Чан и его жена Джоан — прим. ред.) видели, что он неподалеку (их сын Джейси — типичный «золотой» ребенок со сложным характером — прим. ред.), мы специально заводили постановочную беседу. «Эх, у того-то сын умер...» «Как это? Он же такой молодой!» — притворно ужасалась Джоан. «Слишком быстро вел машину, попал в аварию. Его мама настолько убита горем, что попала в больницу...» — продолжал я. «Эх, и куда он так мчался?» — притворно сокрушалась Джоан. В такие моменты Джейси всегда навострял уши. Это наш способ воспитания...»

Отвечает Г.В. Резапкина

Приведу лишь один пример искусственно организованного «момента истины», в основе которого лежит простейший прием. Этот прием легко адаптировать для многих педагогических ситуаций. Итак, история, которую мне когда-то рассказали знакомые. Мальчик очень хотел собаку. Мама обещала купить щенка, но только в том случае, если сын в течение месяца будет вставать рано утром и выносить на улицу игрушечную собачку. «Любителю животных» хватило пары дней, чтобы отказаться от своей мечты.

Отвечает М.А. Мазниченко

1. Конкретные примеры воспитательных «моментов истины». Из литературы, из Вашей биографии, из рассказов знакомых.

1.1. Из рассказа моего научного руководителя, Тюнникова Ю.С.: когда он учился в 5 классе, им с другом очень захотелось стать настоящими курильщиками. Они выбрали самые дорогие толстые сигары и затаились. Друг потерял сознание. Хорошо, что проба осуществлялась возле здания «Скорой помощи». Помощь оказали быстро. Оба участника ситуации разменяли уже седьмой десяток, а стойкое отвращение к курению сохранилось у обоих. Никогда с «момента истины» не брали в рот ни сигары, ни сигареты.

1.2. Мой сын в подростковом возрасте никак не хотел придерживаться правил полноценного здорового питания. Чипсы, «Кола», сухарики, бутерброды — любимая еда, «Макдональдс» — любимый ресторан питания. Не помогали ни разумные доводы, ни книги, ни даже результаты ультразвуковой диагностики. В 16 лет вдруг возникла резкая боль в животе, кусал подушку, не мог ни есть, ни спать. «Скорая помощь» ошиблась в диагнозе, отвезли в инфекционную больницу. Пока разобрались, аппендицит перерос в перитонит. Огромная благодарность врачам и особенно Сурену Суреновичу — спасли. С тех пор — только здоровое питание: бананы, творог, куриные грудки, картофельное пюре. Чипсам, сухарикам и «Коле» — решительное «нет».

1.3. Из опыта моей педагогической деятельности: я преподавала русский язык и литературу в 5 классе. Однажды на перемене мальчик Андрон вступил в драку с девочкой Олей и порвал ей платье. Я предложила загладить вину: заштопать платье или купить новое или попросить об этом свою маму. Сказал, что его мама не будет унижаться до штопанья платьев одноклассникам. Через несколько месяцев у Оли умерла мама. Андрон первым предложил помочь девочке по хозяйству, поддерживал Олю морально.

2. Ваши идеи, как такие «моменты истины» можно организовать искусственно и для решения каких задач.

Многое по этому вопросу уже сделано в педагогической науке: «метод эмоционального взрыва» А.С. Макаренко (см. Приложение),

метод «социальных проб» М.И. Рожкова. (см. Приложение). Можно с успехом использовать их методики, адаптировав к конкретным условиям.

«Моменты истины» эффективно использовать вместо или в сочетании с методом наказания. У них общая цель — торможение нежелательных действий ребенка.

Лучше использовать естественно возникающие «моменты истины». Многие жизненные ситуации могут стать «моментом истины», если педагог сможет обнаружить и донести до детей проявляющиеся в них нравственные, духовные ценности. Важно, чтобы сам педагог проникся этими ценностями, искренне принял их.

3. Когда их лучше не применять, какие есть риски.

Лучше не применять, если могут нанести вред физическому, психическому или духовному здоровью детей. Возможность возникновения такого вреда может определить только сам педагог с учетом особенностей конкретного ребенка, класса, имеющихся условий.

Отвечает О.Н. Михиенко

Я работаю психологом в общеобразовательной школе. Поэтому, отвечая на вопрос, что такое «момент истины», прежде всего вспоминаю школьную жизнь, где таких примеров множество. Это и малыши, которые бегают и балуются на перемене, несмотря на все предупреждения, до тех пор, пока не столкнутся лбами. Или старшеклассники, для которых «момент истины» наступает тогда, когда приходит пора сдавать экзамены. Но хотелось бы привести пример несколько другого плана. Ведь «момент истины» наступает не только для каких-то конкретных действий, но и в формировании личностных качеств.

Одно время я была классным руководителем. Класс был довольно сложным в том плане, что большинство детей имели завышенную самооценку, и зачастую мнение свое было выше мнения одноклассников. Особенно напряженные отношения были между девочками — их было всего шесть, и каждая хотела быть главной. И поэтому, несмотря на беседы, разговоры, — на «ровном месте» возникали конфликты, споры.

Трагические события изменили моих ребят. У одной из девочек, Кати, выявили онкологическое заболевание. Она боролась с болезнью в течение двух лет. При этом, когда не проходила курс терапии, шла в школу с большим желанием учиться. А еще мирила моих девчонок, рассказывая о том, что существует другая жизнь, где ценится каждая минута. Не скажу, что девчонки сразу все поняли, но сначала по одной, а потом и вместе мы стали помогать Кате, навещать её дома и в больнице. Болезнь унесла жизнь девочки, предоставив суровый урок.

Она стала для всех нас примером стойкости, жизнелюбия, доброты. В такие моменты будто жизнь замедляется и заставляет задуматься, что многие проблемы, которые казались важны и перерастали в конфликты, совсем незначительны. Я не скажу, что с тех пор девчонки стали неразлучными друзьями, но они стали терпимее, толерантнее друг к другу.

Хотелось бы, чтобы данная ситуация никогда и нигде не повторялась, чтобы «моментом истины» для ребят служили другие, менее трагичные ситуации, поэтому я считаю, что проводить профилактическую работу необходимо. На сегодняшний день я вижу наличие многих проблем в умении общаться, преодолевать конфликтные ситуации не только между детьми, но и между взрос-



Паклина Елена Петровна — учитель информатики и математики МКОУ «СОШ п. Агролес» Искитимского района Новосибирской области.

Уткин Игорь Викторович — кандидат медицинских наук, доцент кафедры психологии и социальной педагогики Шуйского филиала Ивановского государственного университета.

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).

Пятаков Евгений Олегович — редактор научно-методических журналов «Школьные технологии» и «Вестник практической психологии образования», бывший педагог-психолог.



лыми. Я верю, что «моментом истины» может служить и слово, и поддержка, иначе не было бы смысла в моей профессии.

Создавать искусственные ситуации необходимо. Дети любят играть, поэтому я использую игры. Например, игра «Джеффа» (см. Приложение), где, как правило, нет правильных ответов на поставленные вопросы. Есть возможность выслушать чужие мнения. И актуализировать проблему, заставить людей подумать о ней. То есть «Джеффа» скорее ставит вопросы, чем даёт ответы. Или использую психологические задачи с проблемной ситуацией.

Отвечает В.Н. Клепиков

Мысли и наблюдения на тему «Момент истины»

Конечно, создание условий для переживания «момента истины» — цель любого урока, взаимодействия с детьми, любого межличностного взаимодействия.

«Момент истины» для ребёнка часто не случается вдруг, он развивается, вызревает и только потом приносит плоды, которые педагог может и не «узреть». «Момент истины» — это не всегда «здесь и сейчас», мгновенно, как молния. Бывает, что прояснение происходит постепенно, как поэтапная фокусировка, наведение, балансировка, «с разных заходов».

На уроке «момент истины» наступает для разных детей в разное время, но может и не наступить. Развивающее обучение может быть построено только на продуманной траектории «моментов истины». В этом смысл «индивидуальной траектории развития».

Предполагается, что, например, логика и здравый смысл могут убедить человека, открыть ему «момент истины». Но чаще всего в спорах подростки отстаивают свою точку зрения «вопреки всему», «до посинения». И здесь всегда существует риск, что образовательный диалог превратится в простое сознательное забалтывание урока. Ведь «всё относительно»! Более того, например, подростки это чаще всего скрывают, «не показывают вида», им чаще всего импонирует роль «бывалого человека».

«Момент истины» подразумевает развитую рефлексивность. Человек должен уметь отстраниться от себя, посмотреть на себя со стороны, впустить в себя «иное», не всегда «удобное». Ведь истина — это не только «моё», но и «иное», «чужое», «объективное». Именно «иное» и даёт возможность прорыва, открытия нового, неизведанного. Поэтому «момент истины» — это синтез субъективного и объективного, их постоянная корреляция.

В нравственном аспекте всё сложнее. Наверное, не стоит уповать, что после «момента истины» ребёнок тут же исправит своё поведение, он может нечто творить и «назло», даже «назло самому себе», «от противного», в противовес очевидной истине, «демонстративно». Как говорил Григорий Сковорода: «И даже подлая стать человеку причиной счастья, если она ему природна».

По всей видимости, существуют мощные подсознательные, витальные силы, которые нередко действуют на личность человека мощно и разрушительно. Но они как-то «ублажают его натуру», лелеют родимый «образ я». Вспоминается «русская лень», обломовщина (ведь Обломов чаще всего всё прекрасно понимал и осознал, но не менял своего образа жизни!).

«Момент истины» важно вписывать не только в личностный контекст, но и в социальный, так как окружающие могут оценить переживаемый человеком «момент истины» как наивность, незрелость, недалёковидность. Всегда найдётся кучка пересмешиков. Поэтому здесь возникает проблема «быть или казаться». Далеко не каждый человек позволит себе «просто быть», продемонстрировать свои переживания и эмоции.

Сейчас такое время (эпоха постмодернизма), когда у людей множество «комплексов». Очень трудно пробиться к настоящему, подлинному, ведь «всё уже было», а быть похожим на кого-то не очень-то хочется. Отсюда наводнение мира симулякрами. Человек может пережить «момент истины» и не поверить ему или в него. Поэтому он который раз его перепроверяет, прощупывает, устанавливает. И задаётся вопросом: «А был ли мальчик?».

Есть гипотеза, что после очередного «момента истины» человек не перестраивается, не меняет кардинально своего поведения, но, используя тактику компромиссов, делает всё, чтобы всё-таки удержать свою генеральную линию. То есть он меняет тактику, но не стратегию. Установка «Весь мир театр, а люди все — актёры». На людях он один, без людей или с близкими — совершенно другой. Так сказать, виртуозно играет социальные роли.

Есть и более серьёзное оправдание отстаивания именно своего вектора понимания, правоты своих ошибок. По словам Честертона: «Привычные ошибки почти всегда верны. Почти всегда они нащупывают истину, неведомую тем, кто поправляет ошибающегося». В ошибках человека нередко «зарыта» его индивидуальность, будущая творческая и эвристическая траектория, которую нужно будет отстоять «перед миром», доказать её позитивную направленность.

Ещё вопрос: из какого процентного баланса объективного и субъективного состоит «момент истины»? Ведь юному человеку всегда приятнее крайне субъективированные истины, перетолкованные в свою пользу, выгодные ему? Например, он пережил «момент истины», а он ублажил только его душу и оказался далёк от объективных критериев? Например, его уличили в воровстве, а он истолковал этот «провал» как всего лишь недостаточную изощёренность, ловкость, компетентность.

Нужно ли специально организовывать ситуации во взаимодействии с детьми? Очень велика вероятность, что общий интеллект класса тут же разгадает назидательные «манёвры» педагога. Мне случалось бывать

на открытых уроках по этике, когда дети сразу же всё понимали и просто на протяжении всего урока подыгрывали педагогу.

На мой взгляд, лучше всего создавать насыщенную проблемную вязь урока, в которой велика вероятность встречи противоречивых взглядов, мнений и где будут возможны переживания моментов истины не «по плану», а спонтанно, органично, естественно. А учитель будет видеть результаты опосредованно: не по крику «Эврика!», а по задумчивому или загоревшемуся взгляду, по блуждающей улыбке, спонтанному действию и т. д.

Отвечает Е.П. Паклина

Точка невозврата?

Волею обстоятельств я работаю учителем информатики и математики в сельской школе, неподалеку от маленького сибирского городка, где проживаю очень давно, знаю многих и многое. Здесь выросли, выучились и ушли в большую жизнь и мои ученики, и мои собственные дети.

Если бы я не прожила эту историю сама, то почувствовала бы ее иначе. Многие открылось мне именно в маленькой сельской школе.

Итак, перейдём к сути дела. В июле 2014 года увольняется директор поселковой школы, она же учитель математики (отработала в этой школе директором 20 лет), и со своей семьёй уезжает навсегда жить в южные районы России. Новый назначенный директор находит замену на должность учителя математики, и, по сути, учительский коллектив к 1 сентября готов.

Несколько слов о классе, в котором бывшая директор преподавала математику 4 года: 5, 6, 7 и 8 классы. Класс разношерстный, сборный, сложный и в психологическом, и в социальном плане. В нем постоянно что-то случается, кто-то опаздывает, домашние задания практически никем не выполняются, никогда и ни по какому предмету. Дисциплина просто отсутствует, повод для похода в школу — веселое общение, уроки — форма проведения такого общения. Восемнадцать учеников уже не первый год без руля и ветрил.

Новая учительница математики выдержала только две недели в сентябре и написала заявление об уходе. Есть в школе еще один математик — у нее 30 часов в неделю, но от этого класса она отказалась в категорической форме.

Этих разбойников я обучала информатике в 7 и 8 классах и знаю про них практически все. После трехдневной осады в кабинете директора я поняла, что мне придется взять этот 9 класс и вести у них математику. Сельская школа — не то место, где секрет или интрига может храниться хотя бы полдня.

Почему я их взяла? Себе я могу назвать две истинные причины.

Конечно, амбиции: да неужели я не справлюсь с ними и не смогу подготовить к экзамену?

Мне было их искренне жаль. Ну кто, если не я? Пропадут ведь.

Наши первые уроки

Это было похоже на встречу двух противников. Каждая сторона присматривается к другой, время от времени совершает провокации, не открывая в полном объеме свои возможности и степень вооруженности.

Письменная срезовая работа показала уровень остаточных знаний в классе: 16 двоек, 2 тройки. На уроках шум, как на барахолке, вызов к доске для решения задачи или примера вызывает в классе искреннее недоумение. Пять минут урока отдаю под честный разговор с великовозрастными детьми, жду полной тишины и заявляю свою позицию:

1. Уроки под шум и разговоры вести не буду.
2. Делать вид, что все хорошо и в классе порядок, — я тоже не буду.
3. Я не знаю, какие меры буду предпринимать, но я их найду, и они будут адекватны и вам не понравятся.

Класс слегка притих. Особо неудержимых и бестактных мгновенно вызываю к доске на любое задание. Класс не знает практически ничего: ни процентов, ни формул сокращенного умножения, ни признаков равенства треугольников, текстовые задачи вызывают шок. Хорошо понимаю, почему в ГИА по математике самое первое задание проверяет умение вычислять:

$$9,8 \times 3,9 / 2,8$$

В сентябре из восемнадцати учеников без калькулятора вычислить значение этого выражения смогли только двое. С того злополучного дня и до сегодняшнего на перемене перед уроком математики все смартфоны, айфоны и прочие фоны складываются в большую коробку на столе учителя.

Пробить стену незнания глубиной в четыре года (5, 6, 7 и 8 классы) полностью, конечно, не удалось. В классе есть четыре ученика, чьи знания невозможно реанимировать — их просто нет. Не первый месяц их родители предпринимая отчаянные попытки найти репетиторов. Есть 8–10 учеников, сдвинувшихся с «мертвой» точки, то есть начавших вникать в предмет. Они стараются, задают вопросы, просят идти решать к доске, чтобы разобраться. Я очень поддерживаю их старания, но им очень трудно. Для серьезного изменения дел в лучшую сторону надо заниматься с ними после уроков по 2–3 часа каждый день, что физически невозможно. Подобная работа ведется учителем в его личное время. Про оплату мы здесь даже не говорим.

Прошло полгода

Прошло полгода после нашей первой встречи на уроке математики. Вот теперь на уроке я вижу (если честно, не всегда) осмысленные, понимающие лица. На математике теперь не бывает галдежа, шума, пустой болтовни. Если только начинается какое-то отвлечение по пустякам, я встаю и 10 секунд молча смотрю на класс. Затихают сразу.



Что было до этого

В конце сентября я не знала, что предпринять. Расписаться в собственном бессилии и бросить их, как сделали до меня, я не могла. И тогда у меня возникла идея. 5 октября, в День Учителя, по доброй старой традиции все учителя отдадут свои уроки дублерам (дублеры — это ученики 8, 9, 10, 11 классов). Сами учителя, как правило, пьют чай в учительской или сидят (что крайне редко) у дублера на уроке. У меня дублеров не бывает, все уроки я веду сама. Это мой принцип, и дети это знают.

Итак, перед Днем Учителя мы договорились с Лидией Алексеевной, учителем русского языка и литературы, заранее подготовиться и классно провалить все уроки, где дублеры — ученики 9 класса: географию, физику, литературу и английский язык. Так мы и поступили.

День Учителя

На каждый урок мы с Лидией Алексеевной входили с опозданием, с булочкой, с кусочком торта, со стаканом чаю. Говорили, что мы опоздали, что в столовой много народу, что мы хотим учиться, но тетрадок и учебников сегодня нет, потому что мы долго болели. Потом мы садились за последнюю парту, громко ели и пили, разговаривали, обсуждали учителя и хохотали. Ученик-дублер не знал, как себя вести, давал нам тетрадки, просил не шуметь, обещал выгнать из класса. Мы объясняли, что учитель не имеет права выгонять ученика из класса, должен нас воспитывать, потому что мы очень хотим учиться. Дальше мы делали самолетики, запускали их по классу. Если самолетик плохо летал, мы просили у соседей-учеников жвачку, лепили ее к носу самолетика. Было весело! Уроки срывались один за другим! Народ нам аплодировал, и учитель-дублер в прямом смысле слова хватался за голову. Так прошло четыре разных урока. Мы сорвали их так умело, ярко, организованно и весело, что дети спрашивали нас: а в какой класс и на какой урок вы пойдете теперь?

А теперь была математика в 9 классе. Я вошла очень спокойно, все самолетики и рогатки неспешно убрала на окно. А потом, стоя в красивой белой блузке, сказала обычным голосом: «Здравствуйте, садитесь! Начинаем урок математики». Вот они передо мной: те, у кого мы сорвали четыре урока, и те, которые сидели на этих же уроках, видели всё, снимали происходящее на телефоны и удивлялись происходящему. Сидят, как замороженные кролики; тишина стоит такая, что осеннюю муху на окне слышно. Урок прошел как никогда хорошо и достаточно результативно. На концерт после уроков я не пошла: не было сил.

Шок — это по-нашему

Этого шока им хватило на неделю. Через два дня кто-то вслух, извинившись, спросил: «Скажите, пожалуйста, а часто Вы так делаете на День Учителя?» Я улыбнулась и ответила: «Впервые за 32 года. Но мне понравилось». Это был первый переломный момент.

Второй переломный момент наступил в ноябре. Прозвенел звонок. Кто-то выясняет отношения без контроля эмоций и лексики, опоздавшие гурьбой стоят у двери, еще двое выясняют, кто и где сидел вчера. И этот поток всеобщей дури просто сносит меня на обочину. Я не знаю, как их уговорить. Решение приходит само собой. Я беру свой учительский стул, ставлю его перед классной доской, встаю на стул и спокойно, свысока смотрю на происходящее. Через десять секунд раздается крик: «Алё, рты закройте! Совсем очумели, учитель-то уже здесь!» Замолкли мгновенно, быстро заняли свои места, затихли. Очень спокойно слезаю со стула (как будто только этим и занимаюсь) и говорю: «Ну вот, а теперь, чтобы жизнь мёдом не казалась, самостоятельная работа на 18 вариантов». И полная тишина.

Вместо резюме

Итоги подводите рано. Впереди — государственный экзамен по математике. Думаю, что четыре двойки будут точно — этого не избежать. Если говорить о материальной стороне дела, я больше потеряла, чем нашла. Огромное количество времени уходит на разработку 18 вариантов самостоятельной или контрольной работы, время на дополнительные занятия — это все не просто.

Поражает другое: именно холодное равнодушие учителей, а порой целых коллективов учителей позволяет доводить классы до подобного состояния. Ведь случается такое не в одной школе, не враз и не по одному предмету — практически по всем. Учителя это видят, знают и не хотят нарушать свой тщательно оберегаемый то ли имидж, то ли мундир, то ли покой.

Я не думаю, что история с этим классом — единственный случай. Намного страшнее то, что это типичный случай, почти норма — учить детей формально, без совести, не болея за дело душой, не отвечая ни за что. По сути, это мы доводим детей до состояния, откуда возврата практически нет. Кто-то думает иначе?

Отвечает И.В. Уткин

Момент истины в рассказе А.П. Чехова «Дома, или Как отучить человека курить».

«...Как еще мало осмысленной правды и уверенности даже в таких ответственных, страшных по результатам деятельности, как педагогическая, юридическая, литературная...» (А.П. Чехов).

Проза А.П. Чехова не только глубоко психологична, но также содержит в себе огромный воспитательный потенциал. Во многих рассказах этого замечательного писателя несложно уловить т. н. «момент истины», который, пользуясь психотерапевтической терминологией, можно квалифицировать как катарсис — очищение души через пережитое страдание, либо как инсайт — озарение, состояние, которое передает ликующий возглас Архимеда «Эврика!». «Момент истины» отчетливо просматривается в таких рассказах Чехова, как «Попрыгунья», «Учитель словесности»,

«Мальчики» и многих других, в которых писатель прикасается к метафизике повседневности своего времени.

Особое место в этом ряду произведений занимает рассказ «Дома, или Как отучить человека курить». Сюжет рассказа на первый взгляд незатейлив: гувернантка доложила отцу семилетнего ребенка, что его сын начал курить. В России середины XIX века очень жестоко боролись с курением мальчиков: их наказывали, пороли, исключали из гимназий, тем самым коверкая им жизнь. В этой связи А.П. Чехов размышляет, что «наказание очень часто приносит гораздо больше зла, чем само преступление». Фабула рассказа заключается в том, что Евгению Петровичу Быковскому, прокурору окружного суда и «по совместительству» отцу Сережи, растущему без матери, предстоит подобрать такие воспитательные средства и приемы, чтобы убедить сына отказаться от пагубной привычки курения.

Разговор начинается с того, что он заявляет: «Я на тебя сердит и больше тебя не люблю. Так и знай, братец: я тебя не люблю, и ты мне не сын...» Сережа недоумевает, за что он впал в такую немилость, он и не пытается скрыть, что курил (всего-то два раза (!): «сегодня и прежде»). Очевидно, что он даже и не знал о том, что курить нехорошо. Он открыто признается, что папиросы брал на столе у отца, и опять-таки не видит ничего в этом плохого, так как до сих пор строил свои отношения с ним по принципу «все мое — твое, все твое — мое» и тут же предлагает отцу без всякого стеснения брать любую вещь, принадлежащую ему. Евгений Петрович в ходе разговора неоднократно ловит себя на мысли: «Не так я ему объяснял! Не то! Совсем не то!» Он пытается «подделаться под детский язык» и с удивлением обнаруживает, что этого явно недостаточно: «Он меня не слушает. Очевидно, он не считает важным ни своих проступков, ни моих доводов. Как втолковать ему?»

Наконец он понимает: «У него свое течение мыслей! У него в голове свой мирок, и он по-своему знает, что важно и не важно. Чтобы овладеть его вниманием и сознанием, недостаточно подтасовываться под его язык, но нужно также уметь и мыслить на его манер. Он отлично бы понял меня, если бы мне в самом деле было жаль табаку, если бы я обиделся, заплакал... Потому-то матери незаменимы при воспитании, что они умеют заодно с ребятами чувствовать, плакать, хохотать... Логикой же и моралью ничего не поделаешь».

Ситуация осложняется еще и тем, что Евгений Петрович так самозабвенно любит Сережу, что ограничивает отцовскую строгость. «Вся душа его лежала на бархате Сережиной куртки. Он заглядывал в большие, темные глаза мальчика, и ему казалось, что из широких зрачков глядели на него и мать, и жена, и всё, что он любил когда-либо». «Вот тут и пори его... — думал он. — Вот тут и изволь измышлять наказания! Нет, куда уж нам в воспитатели лезть. <...> В самом деле, если

поглубже вдуматься, сколько надо иметь храбрости и веры в себя, чтобы браться учить, судить, сочинять толстую книгу...» Однако уже поздно. Изрядно устав от воспитательной беседы, Евгений Петрович берет с сына честное слово, что тот больше никогда не будет курить, и уже готов отпустить его спать, но Сережа просит его рассказать сказку.

И вот здесь Евгений Петрович максимально приближается к моменту истины, он наконец-то понял, как надо действовать, как можно повлиять на ребенка. Рассказывая сказки, он и раньше замечал, «что чем скромнее и незатейливее выходила фабула, тем сильнее она действовала на мальчика». Он использует сказку в качестве действенного воспитательного средства. Сюжет сказки немудрен. Импровизируя, он рисует перед взором Сережи прекрасное царство, стеклянный дворец, сияющий на солнце «как большой кусок чистого льда». Вокруг дворца расположены фонтаны, в изобилии растут фруктовые деревья, благоухают яркие цветы, на разные голоса поют разноцветные птицы. «У старого царя был единственный сын и наследник царства — мальчик, такой же маленький, как ты. Это был хороший мальчик. <...> Один только был у него недостаток — он курил... <...> От курения царевич заболел чахоткой и умер». От горя старик-царь занемог. Этим воспользовались неприятели, «убили старика, разрушили дворец, и уж в саду теперь нет ни черешен, ни птиц, ни колокольчиков... Так-то, братец...»

На Сережу эта сказка произвела сильнейшее впечатление, он «вздрыгнул и сказал упавшим голосом: «Не буду я больше курить...» Сережа ушел спать, а Евгений Петрович задумался, что может быть стоит черпать житейский смысл «не из проповедей и законов, а из басен, романов, стихов...»

Резюмируя вышеизложенное, следует подчеркнуть, что отец Сережи достиг искомого момента истины непреднамеренно, скорее, интуитивно, но что мешает нам, педагогам, использовать такие приемы нацеленно? Для того чтобы «момент истины» наступил, необходимы, как минимум, два условия. Во-первых, нужно сблизить когнитивные пространства педагога и воспитуемого (карты реальности, если пользоваться терминологией НЛП). Согласно субъектной парадигме, люди, имеющие сходные когнитивные пространства, имеют сходное мышление и поведение, между ними легко устанавливается взаимопонимание. Для ребенка это, конечно же, непосильная задача — попытаться мыслить так, как мыслит педагог, а для педагога же это вполне реально — взглянуть на мир глазами ребенка. И, во-вторых, «момент истины» должен быть эмоционально окрашенным, ярким, образным, так как он адресуется не к левому полушарию, обрабатывающему информацию дискретно-логическим путем, а, главным образом, к правому, оперирующему образами, эмоциями, чувствами, интуицией. И тогда момент истины может стать вполне достижимым и управляемым процессом.



Отвечает Е.И. Николаева

У родителя есть полезный инструмент — третий закон великого физика Ньютона: сила действия равна силе противодействия. Использование этого закона в педагогических целях, по сути, и есть искусственное создание «моментов истины».

У меня был такой случай. Мой сын, которому было около года, гордо прогуливался по бортику фонтана. Я хотела его удержать, но он оттолкнул меня, желая продолжить движение самостоятельно. Поскольку сила равна массе, умноженной на ускорение, а массы у нас с сыном были различные, то я осталась стоять на месте, а он с ускорением полетел в фонтан с холодной водой.

Ребенок, как и взрослый, имеет субъективные ощущения. Для того чтобы понять, как в действительности устроен мир (а не принимать за реальность те иллюзии, которые каждый из нас порождает в зависимости от темперамента), он должен получить на свои действия объективный (то есть не зависящий от него) ответ извне, тем самым накапливая опыт для построения все более точной картины мира.

Конечно, родители должны оберегать до поры до времени ребенка от воздействий реального мира, обучая одеваться по погоде, есть здоровую пищу, находить правильных друзей, трудиться и т. д. Но если ребенок активно сопротивляется такому обучению, стоит оставить его наедине с объективными законами природы (под обязательным присмотром, чтобы ограничить последствия рамками приемлемого). Другими словами, родитель должен соотносить силу проявления этих законов с возрастом малыша и его способностью выжить.

Это означает, что в ситуации, когда годовалый ребенок ударился головой о край стола, взрослый не бьет стол со словами, что тот плохой, раз обидел малыша, а, сочувствуя боли ребенка, говорит о том, что стол стоит обходить, а биться об него головой **нельзя**. Далее, уже опираясь на связь боли со словом «нельзя», можно предупредить игру ребенка с электрической розеткой, просто напомнив эпизод со столом и произнеся слово «нельзя». В другом случае, если малыш упал и больно ударился головой, родитель может отвести его в секцию, где тренер научит его готовиться к падению, komponуя тело так, чтобы причинить себе минимальный ущерб.

Точно так же, скрепя сердце, можно разрешить девочке выйти на улицу в мороз без шапки, а потом помочь ей вылечиться от гриппа. На фоне этого опыта можно поговорить про наркотики или ночные клубы, объяснив, что есть вещи, которые **нельзя** пробовать **никогда**. Объективные законы называются объективными именно потому, что им вообще все равно, есть на земле человек или его нет, есть у него тонкая душевная организация или он просто отъявленный негодяй.

Отвечает Е.О. Пятаков

Расскажу о трех приемах, позволяющих искусственно создавать «моменты истины», которые использовал сам. Поэтому — более-менее в них уверен.

Первый прием: «Обыгранный инцидент».

Обычно хорошо подходит для дошкольников и младших школьников.

Суть приема: поймать момент, когда с ребенком произошла какая-нибудь неприятность, ставшая прямым следствием его непослушания, глупости и т. д. Идеально, если об этой неприятности его предупреждали. Нужно слегка успокоить ребенка, чтобы он перестал плакать и уже смог выслушивать логические доводы, а затем, полушутя-полусерьезно, спросить: «А что ты хотел? Ты же сам упорно этого добивался — прыгал, бегал как ненормальный, не слушал, когда тебе говорили «стой». Так было дело? Тебя предупреждали, что будут проблемы? Ты не слушал? Вот и получил. Продолжай в том же духе, и будет то же самое, если не хуже. Давай — начинай прямо сейчас».

Обычно такой урок ребенок запоминает надолго. И если опять начинает шалить, бывает достаточно напомнить: «А помнишь?.. Опять захотел?..» Главное здесь — не переборщить. Не отбить у ребенка охоту к любым активным действиям и движениям. А только — к явно опасным.

Например, у меня был случай, когда в моей игровой группе появился мальчик лет пяти — типичный «гиперактивный». Иногда на него «находило», и он начинал как бешеный носиться по комнате кругами, словно не видя никого и ничего. И никакие слова, увещевания и даже попытки удержать силой не действовали. Он вырывался и начинал бегать опять. И так до тех пор, пока не столкнулся лбом с девочкой на два года старше. Она пережила это стоически, а мальчик-непоседа — долго ревел в три ручья. Когда мы — вместе с мамой — его успокоили, я чисто интуитивно прочитал ему нотацию (о которой рассказал выше). И — о чудо — со следующего занятия мальчишка стал вполне управляем. По крайней мере, прекращал носиться, как только ему напоминали про инцидент.

Второй прием: «Покажи последствия наглядно». Или, как вариант, «покажи наглядно то, с чем ребенок хочет связаться».

Суть приема: вы рассказываете ребенку очень яркую — лучше реальную — историю, отражающую возможные негативные последствия его действий. А именно — «момент истины», который произошел с кем-то другим, но с тем, с кем ребенок может себя идентифицировать. Либо показываете ему подходящее видео. Например, предварительно найдя его на сайте Youtube.com. Правда, тут нужно заранее хорошенько подумать о последствиях.

Пример №1: сыну моего знакомого 6 лет, и недавно кто-то из старших ребят научил его играть в зомби

(зомби — оживший мертвец-людоед, персонаж из фольклора многих народов и популярный персонаж современных фильмов-«ужастиков»). После этого мальчик, выходя на детскую площадку, стал играть в весьма глупую и некрасивую игру: бегать за другими ребятами, кричать «я зомби», издавать звериный рык и делать угрожающие движения руками. Выглядела эта игра нелепо, особенно потому, что слишком затянулась. Парень выставлял себя откровенным дурачком, но объяснить ему, что игру нужно прекратить, мой знакомый не мог.

Тогда он решил рискнуть: показать сыну наглядно — что такое зомби, как страшно и отвратительно они выглядят. Для этого нашел в Интернете старый фильм «Телемертвецы» 1987 года. В этом фильме есть уникальная сцена, где зомби не набрасываются на живых людей, а люди не отбиваются всеми доступными средствами (что и происходит в подобных фильмах большую часть времени). Напротив, зомби и живые люди (точнее, один человек) «мирно общались» между собой.

Как это происходило: единственная оставшаяся в живых героиня фильма (остальных мертвецы уже перебили) оказалась запертой с ними в одном доме. Чтобы выбраться, она должна была подойти к ним вплотную и завести дружеский разговор. Так, словно они — живые люди (правда, с интеллектом умственно отсталых). При этом девушке было необходимо скрывать свой ужас и отвращение, чтобы зомби не пришли в ярость и не набросились на нее. Их жуткие полуразложившиеся лица показаны в эпизоде крупным планом.

Включив ролик, мой знакомый внимательно смотрел за реакцией сына — не испугается ли. Он не испугался, а стал с интересом смотреть, при этом дурашливо улыбаясь. Тогда мой приятель, сделав стоп-кадр и тыча пальцем в жуткие рожи мертвецов, стал объяснять: «Вот это — те самые зомби, в которых ты играешь. Смотри, какие они страшные, уродливые. Ты хочешь, чтобы тебя видели таким?» Далее он еще пару минут распространялся о том, что зомби еще и жутко вонючие и тупые, потому, что у них «сгнили мозги». Постепенно глупая улыбочка сползла с лица его сына. Мальчик посерьезнел и сказал, больше в зомби играть не будет.

На следующий день воспитательница в детском саду рассказала моему знакомому, что его сын не только перестал сам играть в зомби, но и кричал более старшим ребятам, чтобы они прекратили игру, потому что у живых мертвецов «нет мозгов». Кстати, никаких последствий вроде стрессов или страшных снов у мальчика не было, так как по темпераменту он типичный сангвиник.

Пример №2. Когда я еще был студентом-практикантом, то несколько раз вел тренинги у школьников разных возрастов. Однажды мне попался класс, где учились ребята 14–15 лет. Среди прочего я предложил им пройти классическое упражнение «Побег» из так называемого «веревочного курса». В других груп-

пах я проводил его неоднократно, вполне успешно, поэтому не ожидал, что в этот раз будут проблемы. Но они начались.

Напомню суть упражнения: над полом на расстоянии метра в полтора натягивается веревка — условно говоря, ограждение с сигнализацией. Участники тренинга — «пленники», которым нужно перелезть через веревку, ни разу ее не задев (пролезать снизу и использовать подручные средства вроде стульев нельзя). Если веревку задевают, то все, кто успел покинуть «плен», возвращаются назад. Игра начинается сначала.

Как она выглядит в большинстве случаев: участники совещаются, экспериментируют, потом помогают перепрыгнуть через ограждение двум-трем самым сильным и ловким членам команды. А затем «беглецы» выстраивают живой «конвейер», «лестницу» или «мост», по которому почти вся команда легко преодолевает препятствие. Последняя проблема, которую все команды решают по-своему, — переправка последнего участника.

С этим же классом все произошло иначе. Никакого коллективного обсуждения не было и в помине. Выслушав задачу, вперед, распахивая одноклассников, вылезли несколько самых крепких молодых людей. Недолго думая, они начали делать одну опасную глупость за другой. Первый — на полном серьезе — хотел прыгнуть «рыбкой» головой вперед через веревку (напоминаю, что падать ему предстояло на твердый пол с высоты больше полутора метров). Еще двое вознамерились хватать товарищей по одному и кидать их через веревку, как арбузы (даже не думая, а как те будут приземляться). Третий поднял на руки одноклассницу, подошел вплотную к веревке (так что девушка зависла над полом по ту ее сторону) и уже собирался отпустить. Случить это, школьница приземлилась бы аккуратно на копчик. При этом никто из ребят не понимал, что творятся ненормальные вещи — все весело смеялись, шутили и явно недоумевали, почему я мечусь между ними, ору и постоянно останавливаю игру.

В итоге препятствие группа все-таки прошла. Но лишь после того, как я дважды устроил разнос и буквально «вдолбил» ребятам простую истину: прежде чем что-то делать, надо остановиться и подумать (хотя классические правила «веревочного курса» это строго запрещают).

Когда стали обсуждать занятие, ребята вдруг выказали мне коллективную претензию: «Нам было так весело, а вы все время мешали и портили настроение». Мне очень захотелось в ответ устроить третий разнос с подробной «чисткой мозгов» каждого «вельселя». Но я сдержался и решил действовать тоньше. Сначала «типа извинился» за «испорченное веселье», а потом объяснил свои действия. В первую очередь, рассказал реальную поучительную историю, которую мне поведали мои собственные наставники, обучавшие «веревочному курсу» (при этом я немного



добавил красок).

Вот эта история: «Однажды ребята — чуть-чуть помладше вас — проходили точно такое же упражнение. Им тоже было очень весело, и при этом веселью никто не мешал. Один мальчик развеселился особенно сильно. Так, что решил, как ему показалось, пошутить. Шутка заключалась в том, что когда ему и его товарищам с той стороны ограждения передавали очередную девочку, он не подхватил ее, а... отскочил в сторону. Девочка рухнула головой вниз. Ее смогли поймать, когда от головы до пола оставалась всего пара сантиметров. Кстати для справки: давно известно, человек при падении «всего лишь» с высоты собственного роста может легко расстаться с жизнью. Не верите — поговорите с вашими учителями физики и биологии».

После этого я начал подробно разбирать все опасные глупости, которые сделал класс (о некоторых из них сказано выше). Далее — в красках расписал, что такое разнообразные травмы, которые сегодня чуть не получили несколько участников тренинга, их последствия для дальнейшей жизни. А также — что такое уголовная ответственность ведущего тренинга и как она может ему «сломать жизнь». После этого разговора претензии за «испорченное веселье» отпали сами собой. А на следующих занятиях ребята вели себя гораздо сдержаннее и серьезнее. Словно повзрослели.

Пример №3. Однажды мне пришлось долго и упорно объяснять группе подростков, что постоянно подшучивать над другими, а тем более «брать на слабо» — нехорошо. Они упорно не хотели понимать «а че тут такого», а аргументы о том, что это может привести к проблемам, не воспринимали. К счастью, я вспомнил реальную историю, которую прочитал в журнале где-то в середине 90-х годов прошлого века. Статью написала молодая журналистка, которая провела мини-исследование, как часто люди — в том числе взрослые и солидные — берут других и сами ведутся «на слабо». Совершенно неожиданно к ней пришло анонимное письмо, в котором неизвестный школьник признался, что он и его одноклассники виноваты в гибели сверстника. А все потому, что слишком заигрались в игру «а тебе слабо».

Суть истории: сидели как-то мальчишки-одноклассники, болтали «о том — о сем». И вдруг кому-то пришла идея: «А слабо испытать нервы на прочность: лечь на рельсы перед приближающимся поездом и выскочить из-под него лишь в самый последний момент». Сказано — сделано. В тот же день начались смертельные состязания — кто подпустит к себе поезд на меньшее расстояние. Вскоре это стало ритуалом, который должен был пройти каждый мальчишка-новичок, появившийся в классе. Если отказывался — его подвергали изощренным насмешкам, называли слабаком и т. д. Несколько новичков сдались быстро. Но нашелся один — настоящий «кремень». Выслушав предложение, он просто обозвал новых товарищей

идиотами и добавил, что если они не хотят принимать его в свой круг — то и не надо. И, похоже, ему было действительно все равно, есть у него товарищи в классе или нет. Парней это возмутило и пробудило азарт. Они навалились на одноклассника «всем миром», используя игру «а тебе слабо». В конце концов школьник-«кремень» сказал: «Черт с вами! Я лягу на рельсы! Мало того — побью ваш рекорд. Но с условием, что после этого вы прекратите эту идиотскую игру навсегда». На том и порешили. Парень лег на рельсы... но выскочить из-под поезда не успел. На похоронах присутствовали все. Лично автору письма было очень стыдно и горько. Он проклинал момент, когда вместе с товарищами начал игру «в слабо». Но исправить ничего было уже нельзя. А главное, никому из «игроков» так и не хватило духу подойти к плачущей матери погибшего товарища и признаться, что это они виноваты. Тяжесть греха каждый унес с собой.

Конечно, сначала история подействовала не на всех моих слушателей. Многие ребята сказали: «Ну я-то смогу вовремя остановиться». Тогда я прочел мини-лекцию о том, что лучше остановиться сейчас, потому, что игра «в слабо» незаметно затягивает, как наркотик, и часто доводит до трагедии. Например, наверняка, в глубине души многие ребята — герои рассказанной истории хотели бы остановить смертельную игру и не заставлять одноклассника ложиться на рельсы. Но они боялись сделать это. Ведь тогда бы их самих товарищи назвали слабаками и трусами. Либо в момент игры их мозги были так затуманены азартом соревнования, что они искренне не понимали: на их глазах и по их вине человек может реально погибнуть.

Третий прием: «Логически смоделируй наглядные трагические последствия неправильного выбора».

Лучше всего использовать этот прием со старшими подростками, у которых уже сформировано логическое мышление и есть кое-какой жизненный опыт. Суть в том, что когда подросток делает глупость или опасный выбор (лично я отработывал этот метод на молодом человеке, который подумывал, не стать ли ему бандитом-шантажистом), вы не осуждаете, а просите логически и исчерпывающе его обосновать. Затем — задаете уточняющие вопросы, указываете на пробелы, сообщаете объективную информацию, которую ваш собеседник не знал. До тех пор, пока он — чисто логически — сам не нарисует наглядную картинку того, к чему может прийти (с очень высокой вероятностью). И не поймет, что этого ему совсем не хочется. В свое время я назвал этот прием «методом тупиковых сценариев» и описал в работе «Трудный подросток. Искусство откровенного разговора» (с полным текстом можно ознакомиться здесь: <http://psy.1september.ru/index.php?year=2009&num=13>).

Общая суть «метода тупиковых сценариев» заключается в том, что взрослый и подросток вместе выстраивают несколько сценариев жизни последнего, в

которых тот начинает с того, что делает неправильный выбор (скажем, бросает учебу или сознательно встает на криминальный путь). При этом под сценарием я подразумеваю примерную последовательность основных действий, которые необходимо совершить для достижения поставленных целей.

Сценарий должен быть подробным, детальным, что само по себе может заставить молодого человека задуматься о сложности и серьезности запланированной им дела (скажем, превращения в «криминального авторитета»). При этом задача консультанта состоит в том, чтобы в процессе обсуждения подвести своего собеседника к «тупику» с использованием логических, фактических и наглядных доказательств. Причем — несколько раз.

«Тупиком» же я называю такую ситуацию, при которой человек осознает логическую неизбежность очень серьезных неприятностей, причем неприятностей вполне предсказуемых. В случае с «карьерой бандита» это может быть, например, столкновение человека с конкурентами — более опытными, сильными, жестокими, готовыми, в том числе, и на убийство соперника любым способом.

Вот как выглядел на практике разговор с использованием метода «тупиковых сценариев» (привожу отрывок из пособия).

...В этой части, выполняющей функцию наглядной иллюстрации, будут примерно воспроизведены некоторые ключевые эпизоды разговора, произошедшего между автором и подростком пятнадцати лет — воспитанником интерната (назовем его Кирилл). Обладая определенными лидерскими качествами, он регулярно нарушал дисциплину, разлагаясь действовал на других ребят. Его желание построить криминальную карьеру воспринималось администрацией очень серьезно, в связи с чем был дан запрос на проведение индивидуальной коррекционной работы.

Эпизод № 1

Автор (далее «А»). Здравствуй, Кирилл, садись. Помнишь, ты говорил мне, что хочешь стать уголовным авторитетом? Ты говорил это серьезно?

Кирилл (далее «К»). Ну да!

А.: Я почему спрашиваю — дело в том, что мне уже приходилось встречаться с ребятами, которые строили похожие планы, ну, например, когда я работал в комиссии по делам несовершеннолетних. Многие из них, к сожалению, не знали некоторых важных вещей о современном криминальном мире...

К.: Ну да, знаю, вы сейчас начнете меня переубеждать!..

А.: Да, представь себе, я даже не стану отнекиваться. Мало того, я тебе признаюсь, что меня об этом попросила администрация. Представляешь? Нет, ты, конечно, можешь сесть тут передо мной с гордым видом и отказаться слушать — дело твое, но ведь «вляпаться», в случае чего ты, а не я, не директор, не воспитатели. И знаешь почему?

К.: Почему?

А.: Потому что мы, согласись, чуть больше прожили на свете, чуть больше повидали и узнали, в том числе про то, о чем ты пока узнать не успел, — про настоящий уголовный мир. Повторяю, ты можешь забыть все, о чем я тебе сейчас расскажу, но только учти, что я, так уж вышло, в свое время специально читал книги про настоящий уголовный мир, написанные знающими людьми — бывшими заключенными, работниками милиции, журналистами, и поэтому знаю некоторые важные вещи, которые тебе едва ли могут быть известны. Вот, например, две книги, где обо всем рассказывается без прикрас, — «Красная мафия» Гурова и «Москва бандитская» Модестова — весьма убедительно и показательно.

К.: Дадите почитать?

А.: Конечно, о чем разговор. Но потом, а сейчас, Кирилл, я хочу, чтобы ты рассказал мне, как ты видишь свою дальнейшую жизнь среди профессиональных уголовников — авторитетов. С чего ты собираешься начать, как продолжать и развивать свое дело. Это ведь очень важно, согласен?

К.: Ну да!

А.: После этого мы с тобой обсудим, какие моменты ты упустил, строя свои планы, с какими проблемами тебе, скорее всего, придется столкнуться. И попробуем вместе составить новый, более совершенный план твоей жизни, причем сразу предупреждаю, не обязательно уголовной.

К.: Ну короче, я тут с ребятами поговорил, они со мной согласились. Когда мы выйдем отсюда (получим положенные нам квартиры и станем самостоятельными), мы организуем банду, я буду главным. Я уже сейчас знаю некоторых бизнесменов и некоторые вещи про них, которые для них опасны. Они не хотят, чтобы о них узнал кто-то еще. Я буду приходить к ним и говорить, мол, так и так, я знаю про вас то-то. Если вы не заплатите мне столько-то, я расскажу об этом вашим врагам. Потом, когда у меня появятся деньги, я начну заниматься каким-нибудь выгодным делом, увеличу свою банду, договорюсь с другими бандами...

А.: Все вроде правильно, последовательно, логично. Но есть тут один момент. Насколько я понял, бизнесмены, которых ты собираешься шантажировать, отнюдь не мелкие предприниматели, а уже солидные, богатые, состоявшиеся люди. Так?

К.: Ну да!

А.: Но они когда-то тоже были мелкими предпринимателями, «грызлись» друг с другом за «место под солнцем» и в итоге выбрались наверх — немногие из очень многих желающих. Так?

К.: Так!

А.: А как ты думаешь, что не в последнюю очередь позволило им выстоять в борьбе?

К.: Ну, не знаю...



А.: Вероятнее всего, либо создание собственной внутренней службы, отвечающей за охрану, разведку, контрразведку и нападение, либо покупка надежной мафиозной «крыши», выполняющей все эти функции. Согласен?

К.: Согласен!

А.: А раз согласен, тогда ответь мне: что, скорее всего, сделает этот бизнесмен, когда ты к нему явишься?.. Нет, он не вышвырнет тебя сразу, он, может быть, даже вежливо с тобой согласится, но, как только ты покинешь его кабинет, этот господин вызовет своего начальника разведки и прикажет узнать, кто ты такой и кто за тобой реально стоит. И как только станет известно (и очень скоро), что ты не представляешь никакой реальной силу (а откуда тебе ее взять на первых этапах своей карьеры?), ну... Мне останется тебя только пожалеть. Хорошо, если тебя просто выследят, схватят, «объяснят», что «так делать не надо». А ведь могут и сразу убить, поскольку ты «слишком много знаешь». Впрочем, возможны и другие варианты, например, тебя измордуют так, что ты на всю жизнь останешься калекой. Ну, как тебе такая логика? Тебе есть что возразить?..

(Возражений не нашлось.)

ПРИЛОЖЕНИЕ

Метод взрыва А.С. Макаренко

Описание «метода взрыва» взято здесь: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000015/st065.shtml>

Детально «метод взрыва» А. С. Макаренко описывает в «Педагогической поэме» (часть третья, §13 «Помогите мальчику»). Он использован в подходе к Аркадию Ужикову.

«В выходной день в колонию им. Горького приехали погостить бывшие колонисты-рабфаковцы. Колонисты очень любили рабфаковцев. Для них устроили спальню в одной из классных комнат, а днем организовали гулянье в лесу. Пока ребята развлекались, Ужиков проник в их комнату и утащил портфель, в который рабфаковцы сложили только что полученную стипендию. Всем было нестерпимо стыдно.

Преступление Ужикова было раскрыто только на третий день. Совет командиров постановил передать дело в товарищеский суд. Суд проходил при полном зале. В полной тишине, стоя, колонисты выслушали приговор: «Как врага трудящихся и вора, Ужикова нужно с позором выгнать из колонии. Но, принимая во внимание, что за него просит Наркомпрос, товарищеский суд постановил:

Оставить Ужикова в колонии.

Не считать его членом колонии на один месяц, исключить из отряда, не назначать в сводные отряды, запретить всем колонистам разговаривать с ним, по-

мочь ему, есть за одним столом, спать в одной спальне, играть с ним, сидеть рядом и ходить рядом.

Считать его под командой прежнего командира Дмитрия Жевелия, и он может говорить с командиром только по делу, а также, если заболел, — с врачом.

Спать Ужикову в коридоре спален, а есть за отдельным столом, где скажет ССК, а работать, если захочет, в одиночку, по наряду командира.

Всякого, кто нарушит это постановление, немедленно выгнать из колонии по приказу ССК.

Приговор начинает действовать сразу после утверждения заведующим колонией».

Первое время после приговора Ужиков ходил героем. На его лице появилось явное выражение тщеславия и гордости. Но увлекательная поза героя скоро израсходовалась. Аркадий начал переживать тяжелые дни совершенного одиночества, дни тянулись пустой, однообразной очередью, целыми десятками часов, не украшенных даже ничтожной теплотой человеческого общения.

Ребята отметили разительную перемену в его отношении к работе. Командир назначал его большей частью на уборку двора. Аркадий выполнял очень добросовестно работу. Однажды он написал на большом листе бумаги обращение к колонистам: «Колонист, уважай труд товарища, не бросай бумажки на землю».

На половине испытания Ужикова, увидев коренные изменения в его поведении, колонистка Наташа Петренко предложила общему собранию простить Ужикова, амнистировать его.

Колонисты единогласно согласились с этим предложением и поздравили Аркадия.

Ужиков вышел на сцену, посмотрел на собрание, открыл рот и... заплакал. Наконец сказал: «Спасибо, хлопцы... И девчата... И Наташа... Я... тот... все понимаю, вы не думайте... Пожалуйста».

Колонисты окружили Ужикова, выражая свои симпатии и доброжелательное отношение. А заведующий колонией Захаров вздохнул свободно, как врач после трепанации черепа».

Таким образом, Аркадию Ужикову, после пребывания в колонии больше года, понадобилось всего две недели, чтобы коренным образом изменить свои взгляды и поведение. Взрыв в его сознании и поведении произошел вследствие осуждения и наказания.

Метод «социальных проб» М.И. Рожкова

Социальная проба — вид социального проектирования как ведущей деятельности подростка. Под социальной пробой понимается такой вид взаимодействия, социальной активности, в ходе которой подросток получает и присваивает информацию о социальных объектах и явлениях — знакомится с «внешней средой», получает и осознает опыт своего социального взаимодействия. Социальная проба — это

довольно непродолжительное, законченное действие, продуктом которого являются социально значимая информация и знание.

Игра «Джеффа»

Использовано описание игры, опубликованное на сайте <http://summercamp.ru/>

Игра рассчитана на проведение в аудитории с любым количеством ребят.

Ведущий бросает мячик в зал и задает вопрос тому, кто поймает. Ответ должен быть: да, нет, может быть. Ответивший бросает мяч обратно ведущему и он задает следующий вопрос другому участнику.

Правила проведения игры Джеффа

1. Вопросы не должны быть однозначными — это неинтересно.
2. Лучше их формулировать утвердительно, чтобы было понятно, что означает «да» и «нет»
3. Ведущий, как правило, не высказывает никакую позицию и не поддерживает ничью из высказанных. Может в конце высказать своё мнение.
4. В «Джеффе», как правило нет правильных ответов на поставленные вопросы. Есть возможность выслушать чужие мнения. И актуализировать проблему, заставить людей подумать о ней. То есть «Джеффа» скорее ставит вопросы, чем даёт ответы.
5. В «Джеффе» стоят, так как, сев, ты выключаешься из процесса.
6. Очень удобно, что даже молчание высказывают свою позицию, примкнув к той или иной группе.
7. Важное правило — это возможность перехода из группы в другую в процессе обсуждения.
8. Ведущий старается давать высказаться людям из разных групп.
9. Вводится жест «завершай свою мысль».
10. Мячик идёт только через ведущего (подходит и теннисный мячик).

Примеры вопросов.

- Обманываете ли вы своих родителей?
 - Вы имеете комплексы?
 - Считаете ли вы, что есть мясо аморально?
 - Считаете ли вы, что вы всегда правы?
 - Хотели бы вы изменить свой возраст?
- и т. д.

После того как вопросы закончатся, предлагается перейти к анализу поднятых проблем.

Задав эти вопросы, ведущий благодарит зал за ответы и задает вопросы тем, кто отвечал (уже не бросая мячик):

- Понравилось или нет, если да — то почему. Было ли интересно?
- Были ли вопросы, над которыми вы раньше не задумывались?
- Были ли вопросы, на которые хотелось бы ответить искренне (неискренне)?
- Тяжело ли вам отвечать на вопросы, если вы оставались в большинстве?
- Как чувствовали себя ребята, оставшиеся в меньшинстве?
- Трудно ли было отстаивать своё мнение?
- Были ли вопросы, на которые вы отвечали, задумавшись?
- Что чувствовали к тем, у кого было противоположное мнение?
- Что формировало ваши ответы: стереотипы, толпа или действительно ваше мнение?
- Что влияет на наши убеждения?
- Смущали какие-нибудь вопросы?
- Менялось ли ваше мнение в процессе обсуждения?
- Что нам всем дало это упражнение?

Опыт



В.В. Земскова

Шаг в тьюторство — еще один весомый аргумент в копилку практического психолога

Земскова Валерия Владимировна — член Федерации психологов образования России, Федеральный эксперт Межрегиональной Тьюторской Ассоциации, Почетный работник общего образования РФ, педагог-психолог высшей категории МАОУ «Гимназия №5» г. Чебоксары, ЧР.

В данной статье описывается опыт знакомства школьного практического психолога с идеей тьюторства. Поднимается проблема разведения профессиональных позиций тьютора и психолога с точки зрения внешнего и внутреннего аудита. Автор статьи приводит несколько вариантов вхождения в тьюторство как в одну из антропологических практик. Называет некоторые инструменты тьюторского сопровождения, добавляющие в профессиональный портрет психолога новые черты.

Ключевые слова: тьюторство, тьютор¹, тьюторант, образовательная история, субъект, индивидуализация, открытое образовательное пространство, самостроительство, рефлексивная точка, супервизия, индивидуальная образовательная программа, событие.

Моя самая первая встреча с тьюторством произошла практически случайно. В 2006 году я попала на семинар, не осознавая и не зная, что я там увижу и зачем мне это нужно. Попала туда из чистого любопытства. И там уже поняла, что это что-то мое. После этого была еще одна встреча с «тьюторством» в Москве, в Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (ФГАОУ ДПО АПК и ППРО).

Важную роль для определения моего отношения к тьюторству в целом сыграла сама форма проведения семинара: открытый диалог, возможность сомневаться в привычных правилах, ценность личного мнения каждого участника, неограниченный поиск профессионального фокуса деятельности. Получив опыт такого взаимодействия, я поняла, что мне интересно и это направление работы с людьми, и те специалисты, которые им занимаются. Приятно было убедиться, что сама тьюторская профессиональ-

1 Тьютор (англ. tutor — наставник) — исторически сложившаяся особая педагогическая должность. Тьютор обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуализации и индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного образования. В России должностные обязанности тьютора и должностные требования к нему регулируются приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ «Об утверждении единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел „Квалификационные характеристики должностей работников образования“» от 02.08.10 № 761н (<https://ru.wikipedia.org/wiki/Тьютор>).

ная среда мне близка, что она — «моя» и я чувствую себя в ней «своей».

Другим ключевым событием, которое способствовало моему решению двигаться по пути тьюторского сопровождения, я бы назвала встречу с представителем бизнеса. Как ни странно, но именно эта встреча еще раз убедила меня в том, что тьюторство может быть весьма перспективно с точки зрения подготовки человека к реальной жизни. Уже на тот момент я осознавала, что школа в ее традиционной форме, к сожалению, этого не делает. Она не может дать человеку навык разворачивания инициативы, навык свободы выбора, навык отслеживания манипулятивного воздействия на собственные решения, способности проектно мыслить и навык самого проектирования. А это то, что нужно за пределами школы, в реальной жизни.

Мой знакомый из бизнеса в нашей беседе поднял вопрос об огромной кадровой проблеме, которую он связывал с тем, что из школы и вуза дети выходят интеллектуально подготовленными, но с мозгами, работающими на холостом ходу (таких детей он называл «головастые болванчики»). В диалоге я попыталась отстоять позицию, что это нормальная ситуация, когда молодые кадры приходят на работу с хорошо подготовленными, но еще никуда не приложенными, по сути, мозгами. А найти им приложение — уже задача руководителя! На что он мне ответил, что на такую задачу у реального бизнеса нет времени. Нужны люди, которые способны сами в реальной ситуации начать быстро ориентироваться и самообучаться. И вот тогда я поняла, что он прав. Жестко, обидно, но справедливо. Выходит так, что для руководителя нецелесообразно тратить время и деньги на обучение людей, из которых еще неизвестно что получится, а важно почти сразу понимать — в кого стоит вкладывать время, силы и деньги, а в кого — нет. И зачастую поиск и обученных, и обучаемых людей весьма проблематичен.

После этого разговора я для себя определила, что, действительно, если ты имеешь отношение к образованию детей в самом широком смысле этого слова, то должна изменить подходы к их подготовке, то есть не просто готовить детей к обучению в вузе и воспитывать их через пример или предъявление норм. Необходимо ответить и на другой важный вопрос: как учащемуся суметь отыскать то лично значимое (пусть и на определенном этапе его развития) занятие, которое отвечает его внутренним потребностям, окажется полезным, и познавательным, и деятельным, и, кроме того, организационно впишется в его образовательную историю? Как развернуть такое образовательное пространство, в котором становится возможным образование — как «деятельность по определению и формированию образа человека и его места в мире» [2], и индивидуализация обучения проникнет

в систему как способ «самостроительства» человека, культивирования ответственности за собственные действия и поступки» [6]?

Современный человек, сталкиваясь с такими вызовами, как неопределенность, отсутствие единственно верного решения, испытывая необходимость в поиске, анализе и выборе возможных решений, требующих комплексного подхода, а не знания отдельных дисциплин, должен приобрести иные компетенции. «Социологи и психологи утверждают, что сегодня укрепляет свои позиции качественно новое явление (новый тип социального субъекта) — самостоятельно действующие личности, активность и инициативность которых определяют ситуацию в различных сферах жизни человеческого общества. В связи с этим резко возрастает проблема реформирования образования как социального института, способствующего воспитанию и развитию индивидуальностей, обладающих самостоятельностью, инициативностью, компетентностями по решению проблем в ситуации неопределенности и поливариантности. На историческую сцену выходит новая социальность — коллективный субъект, понимаемый как сеть индивидуальностей. Когда человек становится субъектом и агентом образовательного процесса, он имеет большие шансы стать соавтором и режиссером-постановщиком» [1].

Стало понятным, что на эту идею, на эту задачу хорошо ложится тьюторство. В дальнейшем на пути становления меня как тьютора ключевой задачей стала наработка внутреннего чутья, чувствование вектора, который может позволить решить задачу, связанную с созданием условий для становления человека — автономного и социального одновременно.

Несмотря на то, что я оставалась школьным психологом в традиционном понимании этого слова, у меня стала появляться возможность влиять, изменять, создавать инструменты и само пространство для решения задачи, описанной выше. Появилась необходимость вхождения в иные смежные профессиональные сообщества (коучинг, фасилитация).

Стало очевидным, что, оставаясь только в пространстве школы со старыми инструментами, я поставленную задачу не решу. У нас появились стажировки, образовательные лагеря, выездные сессии, возможность выхода в другие организации, приглашения экспертов из очень разных сфер человеческой деятельности и так далее. Благодаря полученным инструментам проектирования образовательного пространства мы с командой (педагоги и специалисты) начали создавать большие стратегические игры с психологическим аспектом самоопределения и тьюторским сопровождением внутри (по формату организационных деятельностных игр П.Г. Щедровицкого). Я стала соразработчиком метапредметных модулей — погружения, которые позволяют учителю работать с субъектностью ребенка и его инициативой. Моя профессиональная позиция и вклад в работу организации усилился во много раз.



Профессиональные пробы

Следующим шагом для меня стали профессиональные пробы в качестве тьютора-эксперта и тьютора для педагога. Ключевым для этого этапа стало понимание, что если ты профессионально идешь по пути тьюторства, то ты сам должен довольно четко понимать свой путь. Тьютор в тьюторе для себя самого. То есть самоидентичность должна быть достаточно высокой, иначе если ты блуждающий в темноте, то никому другому пространства открыть ты не сможешь (если, конечно, блуждание не используешь как инструмент — «глядя на тебя блуждающего, люди могут быстрее понять, чего они не хотят»). Но и это — в случае осознанного отношения к данному процессу.

На этом этапе очень хорошо, чтобы было «рабочее» окружение — несколько коллег-тьюторов, которые понимают то, о чем ты думаешь, и то, что ты говоришь. Которые позволяют тебе рефлексивно отслеживать собственные действия. Например, с помощью супервизии, анализа видеозаписей тьюторских действий и подробного обсуждения используемых инструментов, выявления того, что сработало, а что нет, где ты «сполз» на педагогическую или психологическую позицию и так далее. На этом этапе стало важно разграничение в профессиональных позициях психологической и тьюторской сути моей работы. Вот некоторые из них, описанные С.Г. Майнуловой в статье «Разведение позиций тьютора и психолога-консультанта».

1. Как тьютор — не старайся лично понравиться ребенку. Личные качества не компенсируют, а подменяют непрофессионализм.
2. Каждой консультации (тьюторской и психологической) — свое время, место, способ назначения встреч. Разные пространства деятельности должны быть по-разному обустроены.
3. Работая как тьютор — не забывай, что ты психолог. Работая как психолог — можно забыть, что ты тьютор.
4. Если тьюторская консультация превращается в психологическую, значит, стоит подумать о переустройстве психологической службы в организации. Дети ищут защиты.
5. Правила необходимо пересматривать и дополнять.

Тьютор в Системе: внутри, над ней, рядом?

На профессиональном пути (любом, а тьюторском — особенно) очень важно иметь возможность определять для себя рефлексивные точки — иначе сама технология сопровождения начинает выхолащиваться. Есть большой риск того, что человек, работающий в одиночку в организации в качестве тьютора, разрабатывает техники сопровождения, пусть даже очень хорошие, но педагогические или психологические, а не тьюторские. Система все равно перетянет! И такие

случаи я слишком часто наблюдаю на практике. Очень важно отслеживать освоение тьюторства с человеком, группой единомышленников, которые что-то понимают чуть больше, чуть шире или, может быть, с другого ракурса, чем ты. Поэтому я считаю, что тьюторство может состояться только в ситуации рефлексии, достаточно частых точек фиксации профессионального опыта, супервизии и экспертизы своей деятельности в сообществе. В данном случае для меня — это Межрегиональная тьюторская ассоциация как возможность инструментально обогащаться и получать экспертную оценку своей деятельности как тьютора.

Через два года такой работы я обратила внимание, что произошла некая перенастройка внутри. Внимание к некоторым вещам, формулировкам (что-то уже режет слух: мероприятие, ты должен сделать, выбирай или — или и т.п.); появилось пристальное внимание к пространству — как к ресурсу, оно получило в моем понимании огромное значение.

Третье и четвертое измерение. Существенную роль в становлении тьютора играет возможность гибко использовать пространство и время. У тьютора не может быть жестко регламентированного времени и пространства его профессиональной деятельности. Это подразумевает отсутствие жесткого расписания, дневной загруженности, нужна возможность свободно и гибко планировать занятость (и типы деятельности) в зависимости от текущей ситуации. Например, возможность назначить встречу с тьюторантом на следующий день вне школьных стен. Без определенной степени свободы я просто не вижу, каким образом может осуществляться тьюторская деятельность.

Еще одна компетентность, необходимая для тьютора, — изменение пространства. Например, на моделирование детьми собственного будущего мы можем, находясь в стенах школы, потратить два месяца, получив весьма скромный результат. А если поехать в лагерь, то там на куда более весомый эффект уйдет два-три дня. Хотя вроде бы с теми же людьми, с теми же задачами и с тем же посылом. Тьюторское сопровождение очень сильно связано с пространством. Для меня это было маленькое профессиональное открытие, что надо изменить положение в пространстве или изменить вообще пространство, для того чтобы получить иной результат.

Моя профессиональная роль в организации — психолог. В рамках расширения функционала я выполняю определенные задачи в роли тьютора. Я стараюсь разделить эти две роли и соответствующие им инструменты, передо мной стоит актуальная задача понимания профессиональных границ. Для себя я выделяю **три критерия**, по которым удерживаю позицию тьютора: первый из них — **осмысленность** использования инструментов тьюторской деятельности. Основные ее инструменты лежат в плоскости раскрытия возможностей для решения тьюторантом своей задачи: работа с интересом, культура проявления инициативы, навигация в ресурсном поле и в пространстве дея-

тельность проб, обустройство мест для предъявления результатов и продуктов, рефлексия.

Второй критерий — это **результативность** тьюторской деятельности. Самым сложным в этом критерии является определение того, что собственно является результатом деятельности тьютора и как его померить. А так как сопровождение — это совместная деятельность, то как понять, чей именно этот результат, насколько он персонализирован, надо ли его измерять, как ответственность разделяется между тьютором и тьюторантом за этот результат? Можно ли об этом говорить как о продукте? Ведь деятельность тьютора не должна быть сильно зациклена на заранее заданный результат? Это серьезные вопросы, особенно если речь идет об официальной ставке тьютора в организации. На данный момент я могу выделить три основных результата деятельности тьютора: документация, фиксирующая процесс сопровождения тьюторанта; изменения условий в организации в сторону индивидуализации образования; результаты тьюторанта, показывающие его индивидуальный прогресс.

Третий критерий, по которому я сама себя оцениваю как тьютора, — это **профессиональная позиция в организации**. Масштабы вашей деятельности как тьютора очень сильно будут зависеть от мировоззрения руководителя и коллег. Сложно будет перевести хорошо отлаженное мероприятие в разряд события, если это не понимается и не разделяется профессиональным окружением. Эти усилия всегда будут восприниматься как избыточные.

Чтобы хорошо подготовиться к ЕГЭ, тьюторство в принципе не нужно. Тогда уровень ваших тьюторских практик будет в масштабе своего класса, группы, в дополнительном или дистанционном образовании, что тоже не менее интересно. А уж если вам повезло попасть (или вы создали сами) в открытую к экспериментам организацию, то вы сможете проектировать весьма интересные формы сотрудничества, охватывающие любой масштаб.

В древности мудрые японцы говорили: «Если в старом пруду появилась новая лягушка — это уже новый пруд»...

Случай из практики — инструкционное письмо. Работа тьютора в потоке

Например, у нас есть параллель восьмых классов — более ста человек. Они выбирают индивидуальный учебный план на девятый класс. Для этого у них в голове должна сложиться картинка про себя, запрос на будущее — некий образ себя в понимании: «а что я хотел бы?», «что будет моим достижением?», «от чего я откажусь?», «с помощью чего я это буду реализовывать?», «какие у меня есть ориентиры?» и т. д. Организационно со всеми сразу это сделать в принципе просто, но с потерей в качестве. Или с помощью команды, которая позволила бы поработать над этими вопросами в мини-группах или индивидуально? Как в условиях массового потока, не потеряв качество, осуще-

ствлять тьюторское сопровождение организационно достаточно отлаженно и хорошо?

В этом году в 9-х классах проходила защита индивидуальной образовательной программы (ИОП). Это было на осеннюю сессию в ноябре. Мы выезжали в лагерь, и там каждый из детей, кто хотел представить другим людям свою ИОП, рассказать про свои планы и размышления, — мог выйти и сделать презентацию своего проекта, для того чтобы получить обратную связь и посмотреть на себя со стороны (велась видеозапись). На самой защите могут сидеть все желающие и задавать уточняющие вопросы, в чем-то посомневаться, посоветовать и т. д. Там были учителя и дети, приглашенные специалисты из разных сфер. Была организована видеосъемка, и ребята знали, что она ведется для того, чтобы при желании, потом можно было на себя посмотреть. Позднее эта видеозапись была нарезана кусочками и отдана детям, кто-то решил показать ее родителям.

Для того чтобы это действие происходило в тьюторском аспекте работы, понадобилась разработка нескольких инструментов сопровождения (инструктивное письмо, рефлексивное портфолио, карта ресурсов и т. п.). Это позволило подросткам пройти подготовительный этап осознанно, двигаясь по пути самоанализа и проектирования будущего без непосредственного присутствия тьютора или делая шаг к тьюториалу, четко формулируя свой запрос (встреча с тьютором). Кто-то совсем отказался от защиты, потому что еще не готов собрать свои планы в единый образ, ему важно послушать других. Кто-то, находясь в ситуации академической неуспешности, находил способ воплощения своих планов в совершенно другом пространстве. Подростки сами нашли наиболее перспективные и значимые для них линии. И этот результат, мне кажется, скорее тьюторский, чем психологический или менеджерский: столкнуться с ситуацией самопроектирования в поле недоопределенности, выбрать варианты движения, создать ресурсную карту, сделать ответственный выбор и предъявить или обозначить результат.

Есть и сложный момент с теми же 9-ми классами. Выбор экзаменов при переходе в 10 класс — тема болезненная. Случается, что ребенок, который весь год углубленно изучал английский язык, думал о нем как о своем профиле, связывал его с будущей профессией, и вдруг — меняет свой профиль и отказывается от экзамена по английскому, так как боится, что может не сдать ЕГЭ. Страх получения отрицательного результата влияет на ребенка, меняет его позицию, но меняет в стереотипную сторону. И он уходит в традиционный профиль (физика и информатика). Конечно, это его выбор, точнее, не выбор, а избегание неудачи. А тьютор может раскрыть образовательную карту таким образом, что любовь к языку сохранится не только в душе подростка, а еще и в реальной учебной деятельности. Открывая, как минимум, три варианта развития событий и принятия решений. Потому что «два» — это не выбор, это перебор!



Для тех, кто хочет начать осваивать тьюторство

Тьюторство — это, в первую очередь, **личностная** позиция, а потом уж профессиональная. И она основана на определенных ценностях и личных смыслах. И здесь важно определиться со своими ценностями. Если среди них есть такие, как: свобода выбора, смелость действовать в ситуации неопределенности, безоценочность, принятие другого человека как другого, — тогда и инструменты хорошо приложатся к такому фундаменту. А если просто: сразу применить инструмент из педагогической позиции, то ничего не получится.

А дальше практика, с возможностью экспертизы и супервизии. И, конечно, это поддержка со стороны коллег, с которыми можно достаточно часто встречаться, общаться и взаимообучаться.

Желаю вам находиться в ресурсном профессиональном окружении и получать удовольствие от своей работы!

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И. Профессия «Тьютор». — М., 2012.
2. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия. — М., 1995.
3. Прокументова Г.Н. Типологизация образовательной реальности инноваций: стратегия и методика гуманитарного исследования // Переход к Открытому образовательному пространству. — Ч. 2. — Томск: ТГУ, 2009.
4. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. — М., 2002.
5. Рыбалкина Н.В. Школа индивидуального образования. Возможности и ограничения школы в поддержке индивидуальности // Управление школой. — 1999. — №21.
6. Тьюторство: концепции, технологии, опыт. — Томск, 2005.
7. Тьюторские практики в России. Сопровождение индивидуальных образовательных программ. — Томск: РЦРО, 2009.
8. Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития // Вопросы психологии. — 1993. — №1. — С. 24.
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. — М.: Смысл, 2001.





Приложение №1 к Договору подписки № _____

Подписка на журнал «Вестник практической психологии образования» на 2016 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) 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 приставочных 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