

Вестник

практической психологии
образования
№ 1(30)

Январь — Март 2012



В номере:

VII Всероссийская научно-практическая конференция «Психология образования: Детство как стратегический ресурс развития общества»

Г.С. Банников

Семинар «Психологические основы профилактики и коррекции аутодеструктивного (суицидального) поведения у подростков»

Е.И. Николаева

«О механизмах аддиктивного поведения: психофизиологических, психологических и социальных»

А.И. Донцов, Д.А. Донцов, М.В. Донцова
«Минигрупповой подход (метод минигрупп) как способ активного обучения старшеклассников и студентов»



Содержание

События

VII Всероссийская научно-практическая конференция «Психология образования: Детство как стратегический ресурс развития общества»	3
--	---

Документы

Письмо Минобрнауки России №06-398 от 01.02.2012 «О проведении всероссийских мероприятий»	8
Всероссийский психологический форум «Обучение. Воспитание. Развитие — 2012». Информационное письмо	9

Психологическая служба

<i>И.С. Адмиральская</i> Реализация восстановительного подхода в образовательных учреждениях	11
---	----

Точка зрения

<i>Г.Л. Ильин</i> Размышления о бюрократизации и коррупции в отечественном образовании	20
---	----

<i>А.Л. Шамис</i> Подход к построению качественных моделей процессов мышления	27
--	----

Подготовка кадров

<i>М.А. Мазниченко</i> Педагогические мифы: что с ними делать школьному педагогу-психологу?	36
--	----

<i>И.В. Клименко</i> Формирование мотивационно-ценностной профессиональной направленности студентов вуза	44
---	----

Психология воспитания

<i>О.А. Москвитина, Т.В. Лещенко</i> Особенности совладающего поведения младших школьников	56
---	----

Психология обучения

<i>А.И. Донцов, Д.А. Донцов, М.В. Донцова</i> Минигрупповой подход (метод минигрупп) как способ активного обучения старшеклассников и студентов	62
---	----

Особые дети

<i>И.Н. Серегина</i> Особенности психологического консультирования семьи, воспитывающей ребенка с СДВГ	65
---	----

Психология управления

<i>М.А. Гончаров</i> О психологическом климате в педагогическом коллективе и о возможностях руководителя на него повлиять	71
---	----

Родительская академия

<i>Е.И. Николаева</i> Как контролировать свой гнев при воспитании ребенка?	76
---	----

<i>Г.В. Резапкина</i> Готовимся к родительскому собранию. Родителям о самоопределении детей и подростков	81
---	----



Копилка мастерства

К.С. Шалагинова

Системное психологическое сопровождение как эффективная технология работы с агрессивными младшими школьниками (окончание) 94

Психология — учителю

Е.И. Николаева

О механизмах аддиктивного поведения: психофизиологических, психологических и социальных 104

Р.Р. Гарифуллин

Некоторые особенности психолого-педагогического подхода к профилактике наркомании среди учащихся 114

Психологу на заметку

А.В. Федоров

Мифологическая основа современной поп-культуры и ее анализ на занятиях в школьной аудитории 118

Информация для авторов 128

Содержание компакт-диска

Семинар «Психологические основы профилактики и коррекции аутодеструктивного (суицидального) поведения у подростков» (Банников Геннадий Сергеевич — кандидат медицинских наук, руководитель НИЛ «Научно-методическое обеспечение экстренной психологической помощи» ЦЭПП МГППУ, старший научный сотрудник отделения суицидологии ФГБУ Московского НИИ психиатрии Минздравсоцразвития).

Информация для авторов

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

VII Всероссийская научно-практическая конференция «Психология образования: Детство как стратегический ресурс развития общества»

С 13 по 15 декабря 2011 года в Московском городском психолого-педагогическом университете состоялась VII Всероссийская научно-практическая конференция «Психология образования: Детство как стратегический ресурс развития общества».

Конференция проводилась в рамках реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», предложенной Президентом России Д.А. Медведевым и решением коллегии Министерства образования и науки РФ от 11 февраля 2009 г.

Основная идея конференции состояла в консолидации усилий профессионального психологического сообщества для решения актуальных задач модернизации общего и высшего профессионального образования.

Целью конференции явилось определение ведущих направлений психологического обеспечения процесса модернизации общего и высшего профессионального образования, привлечение государственных, политических, коммерческих и общественных структур к комплексному решению проблем современного образования и его реформированию.

Организаторами конференции выступили: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», Российская академия образования, Московский городской психолого-педагогический университет, Федеральный институт развития образования, Институт психологии РАН, Психологический институт РАО, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова.

Конференция прошла при поддержке Департамента воспитания и социализации детей Министерства образования и науки Российской Федерации и Департамента образования города Москвы.

Участниками конференции стали представители Министерства образования и науки Российской Федерации, Департамента образования города Москвы, специалисты и руководители психологических служб и образовательных учреждений 56 субъектов Российской Федерации, члены Федерации психологов образования России, психологи стран ближнего и дальнего зарубежья, представители органов власти, бизнеса, некоммерческих общественных организаций, профильных вузов, учреждений дополнительного образования. Всего в конференции приняли участие около 300 человек.

Информационные партнеры конференции: всероссийский научно-методический журнал «Вестник практической психологии образования», журнал «Психологическая наука и образование», информационные ресурсы www.rospsy.ru, www.mgppri.ru, www.cppo.ru, а также портал «Детская психология» www.childpsy.ru.

Сопредседателями конференции традиционно выступили представители Министерства образования и науки Российской Федерации, Департамента образования города Москвы, Федерации психологов образования России: директор Департамента воспитания и социализации детей Левитская А.А., заместитель руководителя Департамента образования города Москвы Шерри Н.С., Президент Федерации психологов образования России Рубцов В.В.

Оргкомитет Конференции: Асмолов А.Г., Дубровина И.В., Егорова М.А., Журавлев А.Л., Забродин Ю.М., Зинченко Ю.П., Ключева Т.Н., Малых С.Б., Марголис А.А., Мелентьева О.С., Романова Е.С., Тихонов Ю.М., Шадриков В.Д.





Н.С. Шерри



В.В. Рубцов



Д.И. Фельдштейн

С приветственным словом к участникам конференции обратилась **Шерри Наталия Сергеевна**, заместитель руководителя Департамента образования города Москвы.

На пленарном заседании, открывавшем конференцию, выступили с докладами:

Рубцов В.В., доктор психологических наук, профессор, академик Российской академии образования, Президент Федерации психологов образования России, ректор Московского городского психолого-педагогического университета, директор Психологического института Российской академии образования (Москва) с докладом «На пути к деятельности педагогике: новые стандарты общего образования и обусловленная ими необходимость модернизации системы психолого-педагогической подготовки педагогических кадров»;

Фельдштейн Д.И., доктор психологических наук, профессор, вице-президент Российской академии образования, действительный член (академик) РАО (Москва). Тема доклада: «Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования»;

Асмолов А.Г., доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, вице-президент Российского психологического общества, директор ФИРО (Москва). Тема доклада: «Системно-деятельностный подход по проектированию современной школы»;

Безруких М.М., доктор биологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, директор Института возрастной физиологии Российской академии образования (Москва). Тема доклада: «Современный дошкольник: мифы и реалии развития».

Программа конференции состояла из 6 круглых столов, 12 секционных заседаний, 1 семинара, 2 мастер-классов, 1 дискуссионной площадки. Также в рамках мероприятий были проведены собрания Московского регионального отделения и представителей региональных отделений Федерации психологов образования России.

В рамках конференции состоялись Круглые столы:

«Психологическая служба в вузе». Соруководители: Романова Е.С., Корнилова О.А., Набатникова Л.П. Выступающие: Набатникова Л.П., Корнилова О.А. На Круглом столе обсуждали следующие важные вопросы:

- какой должна быть психологическая служба в вузе;
- проблемы и задачи психологической службы в вузе;
- перспективы развития психологической службы в вузе.

«Акмеогенез: гражданское и профессиональное становление личности». Ведущие: Ковтунович М.Г., Забродин Ю.М. На Круглом столе обсуждались следующие важные вопросы:

- ценностно-мотивационная сфера личности профессионала (мотивационно-смысловые интенции, ценностные смыслы, мировоззрение, картина мира профессионала);
- взаимосвязь ценностных ориентаций личности и профессионального выбора;
- факторы профессионального становления студентов в системе высшего профессионального образования (образцы социального поведения, ключевые и общие социальные, культурные и профессиональные компетенции, их формирование и развитие);
- когнитивные и личностные особенности становления профессионала по действию в чрезвычайной ситуации;
- концепция профессиональной подготовки менеджеров по управлению в чрезвычайной ситуации;

- активные методы обучения и воспитания как способ формирования специальных компетенций будущих менеджеров.

«Оценка качества инклюзивного процесса в образовании». Ведущие: Кутепова Е.Н., Ахутина Т.В., Семаго М.М.

«Психологическая служба как ресурс для создания саморазвивающей среды образовательного учреждения». Ведущие: Умняшова И.Б., Сашинкова. На Круглом столе обсуждались следующие важные вопросы:

- саморазвивающая среда как одна из характеристик организационной культуры образовательного учреждения;
- актуальность создания саморазвивающей среды в ОУ;
- принципы построения саморазвивающей среды ОУ;
- цели и задачи саморазвивающей среды;
- роль психологической службы в создании саморазвивающей среды ОУ.

«Психолого-педагогические методы и технологии в различных образовательных сферах». Ведущие: Вачков И.В., Мелентьева О.С. На Круглом столе обсуждались следующие важные вопросы:

- методологические основы психологических технологий в системе образования;
- методы и приемы оказания психологической помощи субъектам образовательной среды;
- инновационные психологические технологии в образовательной среде.

«Антропологическая психология». Ведущий: Филонов Л.Б. На Круглом столе обсуждались следующие важные вопросы:

- ведущие направления исследования возможностей человека;
- место психолого-антропологических исследований в системе «развивающихся антропологией»: социальной, педагогической, культурной, юридической и др.;
- основные принципы диагностики индивида, личности, индивидуальности;
- позиция исследователей: «Психогенез определяет антропогенез».

В рамках Конференции были проведены следующие секционные заседания:

«Система национальной общественно-государственной экспертизы». Соруководители: Рубцов В.В., Забродин Ю.М. Обсуждавшиеся вопросы:

- психологические критерии и методы измерения результатов образовательных процессов, измерение личностных качеств как результатов образования;
- общественно-государственная экспертиза основных образовательных программ по направлению «Психолого-педагогическое образование»;



А.Г. Асмолов

- общественно-государственная оценка профессиональной квалификации психологов образования (профессиональный стандарт психологов образования).

«Социальное самоопределение и социальная активность: психологические проблемы молодежной политики». Соруководители: Журавлев А.Л., Купрейченко А.Б., Капцов А.В., Фетискин Н.П., Чернышев А.С., Шамионов Р.М. Обсуждавшиеся вопросы:

- компоненты и детерминанты социального самоопределения молодежи;
- формы и факторы социальной активности современной российской молодежи как стратегического ресурса развития общества;
- детерминация профессионального, экономического, нравственного, политического и т. д. самоопределения личности и группы;
- динамика сознания личности и группы в процессе самоопределения;
- методы развития социальной активности молодежи и психологического сопровождения самоопределения.

«Психологическая служба как ресурс развития современного образования». Соруководители: Дубровина И.В., Мелентьева О.С. Обсуждавшиеся вопросы:

- организационные и структурные проблемы службы практической психологии образования в рамках реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»;
- психологическая культура: феноменология, структура, генезис;
- психология в школе: перспективы преподавания в свете новых стандартов;
- технологии поддержки психологического здоровья субъектов образовательной среды;
- проблема суицидального поведения среди учащихся образовательных учреждений;
- новые подходы в работе психологов.



А.С. Чернышев



«Социальные и психологические основы включающего образования». Соруководители: Алехина С.В., Вачков И.В., Семаго Н.Я. Обсуждавшиеся вопросы:

- социокультурные, философские и методологические аспекты инклюзивного образования;
- участие семьи в образовательном процессе как условие эффективной работы с ребенком в инклюзивной практике;
- психолого-педагогическое сопровождение индивидуального учебного плана ребенка с ОВЗ в условиях массовой школы;
- организация среды при обучении и сопровождении ребенка с ОВЗ в образовании.

«Проблемы развития, обучения и психолого-педагогического сопровождения одаренных детей: сегодняшний опыт и завтрашние перспективы». Соруководители: Менделевич С.Л., Юркевич В.С. Обсуждавшиеся вопросы:

- развитие и обучение одаренных детей в школьных и внешкольных учреждениях;
- развитие творческих возможностей у одаренных детей;
- психолого-педагогическое сопровождение и социальная поддержка одаренных детей;
- подготовка администраторов, педагогов и школьных психологов для работы с одаренными детьми;
- семья одаренного ребенка.

В рамках Конференции прошла Дискуссионная площадка «Дети-мигранты в инклюзивном образовании: ресурсы для интеграции и/или стигматизация различий?». Ведущий: Хухлаев О.Е.

Ключевыми темами в процессе обсуждения стали:

- чем ребенок-мигрант похож на ребенка с ОВЗ;
- насколько корректно рассматривать сопровождение ребенка-мигранта в контексте инклюзивного образования;
- если это так, то в чем преимущества этого подхода и какие риски он ведет за собой;
- чем модель инклюзивного образования может быть полезна психологу, работающему с инокультурными детьми.

Традиционно на Конференции была проведена **торжественная ежегодная церемония награждения членов Федерации психологов образования России.**

Памятный знак и грамоту Федерации психологов образования России за многолетний труд по развитию Психологической службы в Российской Федерации, за большой вклад в психологическую науку и в связи с юбилеем получил Председатель Курского регионального отделения, заведующий кафедрой психологии Курского государственного университета, доктор наук профессор Чернышев Алексей Сергеевич.

Грамоты Федерации психологов образования России были вручены следующим психологам следующих региональных отделений: Волгоградского, Зеленогорского, Казанского, Карельского, Коломенского, Курского, Липецкого, Обнинского, Оренбургского, Пензенского, Подольского, Псковского, Туймазинского, Челябинского, Калининградского, города Электросталь, Республики Чувашия, Республики Калмыкия.

Грамоты вручали Президент Федерации психологов образования России Рубцов Виталий Владимирович, исполнительный директор Федерации психологов образования России Мелентьева Ольга Станиславовна и вице-президент Федерации психологов образования России Забродин Юрий Михайлович.

Закрывал Конференцию Забродин Ю.М., доктор психологических наук, профессор, проректор по научной работе Московского городс-

кого психолого-педагогического университета, вице-президент Федерации психологов образования России (Москва).

**Резолюция
VII Всероссийской научно-практической
конференции: «Психология образования:
Детство как стратегический ресурс
развития общества»**

В работе VII Всероссийской научно-практической конференции «Детство как стратегический ресурс развития общества» приняли участие члены Федерации психологов образования России, руководители и специалисты Министерства образования и науки Российской Федерации, специалисты органов управления образованием субъектов Российской Федерации, деканы психологических факультетов и заведующие кафедрами психологии педагогических университетов, преподаватели и научные работники ведущих российских вузов, научно-исследовательских институтов и научно-практических центров, ответственные за деятельность службы практической психологии, руководители образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (ППМС-центров), педагоги-психологи образовательных учреждений, руководители и специалисты региональных и муниципальных психолого-медико-педагогических комиссий и консилиумов (ППМК), руководители общероссийских общественных организаций, представители региональных отделений Федерации психологов образования России.

Обсудив пленарные доклады и материалы, представленные в рамках программы конференции, участники конференции отмечают следующее:

1. Современный период характеризуется радикальной модернизацией всей российской образовательной системы. В этот период необходимо особое внимание уделить проблемам, связанным с Детством, рассматривая его как стратегический ресурс развития общества. Задачи, связанные с этим, требуют глубокого понимания специфики функционирования и воспроизводства современного Детства, его исторической, социокультурной и психологической составляющих в контексте принципиально важных изменений, которые произошли в человеческом сообществе вообще и в Детстве, в частности.

2. В связи с новыми стратегическими ориентирами модернизации педагогического образования, установленными инициативами Президента РФ Д.А. Медведева, решениями Госсовета России, поручениями Президента РФ и Правительства РФ, значительно возрастает роль и определяются новые функции психолого-педагогического образования. Новые нормативные акты, в том числе, принятые Федеральные образовательные стандарты общего и профессионального образования, определяют перспективные задачи развития всей системы психологического сопровождения образователь-

ного процесса и особенности психологической подготовки работников образования.

3. Возникает насущная необходимость в повышении уровня психологической подготовки всех работников сферы образования (учителей, воспитателей, методистов, администраторов образовательных учреждений и органов управления образованием российских регионов) в условиях модернизации системы педагогического образования России. Одной из важнейших задач является инновационная подготовка практических психологов, построенная на деятельностной парадигме и опирающаяся на сеть специализированных образовательных учреждений — баз практики, которые могли бы получить общественно-профессиональную сертификацию в системе ФПО России.

4. Существенно возрастает роль психолога образования как специалиста, который будет способствовать достижению высокого уровня и формированию объективной оценки главных образовательных результатов — формирования необходимых предметных и надпредметных компетенций и личностных качеств обучающихся.

5. Конференция выступает с предложением обратиться в Министерство образования и науки Российской Федерации о внесении изменений в проект Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (прилагается).

6. Конференция считает целесообразным при формировании плана работ Исполнительной дирекции ФПОР предусмотреть следующие мероприятия:

- создать при ФПО России совместно с УМО по психолого-педагогическому образованию систему общественно-профессиональной экспертизы содержания ООП и оценки качества высшего и послевузовского профессионального образования по направлению 050400 «Психолого-педагогическое образование»;
- рекомендовать к широкому распространению и внедрению в систему высшего профессионального образования страны опыт МГППУ по проведению профессиональных конкурсов для студентов старших курсов педагогических вузов, обучающихся на факультетах по специальностям педагогического профиля;
- организовать и провести в 2012 г. Всероссийский конкурс психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы»»;
- организовать и провести в сентябре–октябре 2012 г. Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012»;
- организовать и провести в сентябре–октябре 2012 г. Всероссийский форум «Обучение. Воспитание. Развитие — 2012».



**МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
(МИНОБРНАУКИ РОССИИ)**

**Департамент воспитания и
социализации детей**

Люсиновская ул., д. 51, г. Москва, 117997.

Тел./факс: 237-58-74

E-mail: d06@mon.gov.ru

01.02.2012. № 06-398

Руководителям органов
исполнительной власти субъектов
Российской Федерации,
осуществляющих управление
в сфере образования

О проведении всероссийских
мероприятий

Департамент воспитания и социализации детей Минобрнауки России информирует о проведении с 1 по 10 октября 2012 года ежегодных всероссийских мероприятий в целях развития психологической службы в системе образования:

IV Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы»;

VII Всероссийского Форума «Обучение. Воспитание. Развитие — 2012», в рамках работы которого состоится Конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012».

Мероприятия проводятся Департаментом воспитания и социализации детей Минобрнауки России совместно с Общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России», Московским городским психолого-педагогическим университетом, Центром практической психологии образования.

Просим довести информацию до руководителей органов образования и руководителей образовательных учреждений.

Положения и подробная информация об указанных мероприятиях размещены на сайте www.rospsy.ru.

Контактное лицо: Мелентьева Ольга Станиславовна, (495) 623-26-63, 8-916-513-12-71.

Директор Департамента

А.А. Левитская



Информационное письмо

**Всероссийский психологический форум
«ОБУЧЕНИЕ. ВОСПИТАНИЕ. РАЗВИТИЕ — 2012»****Даты проведения:** 1–10 октября 2012 г.**Место проведения:** г. Сочи**Организаторы:**

Федерация психологов образования России, Московский городской психолого-педагогический университет, Центр практической психологии образования при содействии Департамента воспитания и социализации детей Министерства образования и науки Российской Федерации.

Участники Форума:

- руководители и специалисты органов управления образованием, курирующие вопросы оказания комплексной психолого-педагогической и медико-социальной помощи обучающимся, воспитанникам,
- руководители образовательных учреждений всех типов и видов,
- руководители и специалисты образовательных учреждений для детей, нуждающихся в психолого-педагогической медико-социальной помощи,
- педагоги-психологи образовательных учреждений,
- методисты, воспитатели дошкольных образовательных учреждений, преподаватели, студенты и аспиранты психолого-педагогических факультетов вузов,
- ученые, исследователи в области психологии и педагогики,
- представители общественных объединений в области психологии, педагогики, защиты прав детей,
- представители организаций и учреждений, занимающихся инструментальным обеспечением психологической практики, изданием профессиональной и популярной литературы в сфере психологии и педагогики;
- руководители и специалисты организаций и учреждений различных типов, видов, форм собственности, оказывающих психологическую и психолого-педагогическую помощь детям, семьям, педагогам;
- специалисты системы образования, заинтересованные в активном использовании психологических знаний для повышения эффективности профессиональной деятельности и обеспечения безопасности обучающихся, воспитанников.

Партнеры Форума:

- Научно-методический журнал «Вестник практической психологии образования» (главный редактор — В.В. Рубцов)
- Российский информационный портал www.rospso.ru
- Информационный портал «Детская психология» www.childpsy.ru
- Центр практической психологии образования www.cppo.ru

Программа Форума включает следующие мероприятия:***Всероссийский конкурс профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012»***

Положение о Всероссийском конкурсе профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012» утверждено Минобрнауки России.

Научно-практическая конференция

Направления работы:

- Психологическое обеспечение образования;
- Психологическое сопровождение одаренных детей;
- Общественно-профессиональная экспертиза;
- Психологическое обеспечение реализации федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения;
- Психолого-педагогическое сопровождение развития детей в условиях новой школы;
- Системно-ориентированная психологическая помощь в образовательном процессе;
- Приоритетные направления работы специалистов по психолого-медико-социальной помощи школьникам с проблемами социальной адаптации;



- Психологическое сопровождение школьников с ограниченными возможностями здоровья;
- Развитие универсальных учебных действий в познавательной сфере в начальной и основной школе;
- Психологическое сопровождение индивидуально-личностного развития и воспитания учащихся;
- Психодиагностическое сопровождение личностного развития учащихся;
- Психологическое обеспечение здоровья участников образовательного процесса;
- Вопросы сохранения и укрепления профессионального здоровья педагогов: работа психологической службы образовательного учреждения.
- Новые психологические технологии и методики как средство совершенствования профессионализма учителя;
- Здоровьесберегающие технологии и психологическое обеспечение участников образовательного процесса.

Тематика научно-практических направлений будет отражена в докладах и выступлениях на пленарных и секционных заседаниях, семинарах, круглых столах профессиональных мастерских, тренингах и мастер-классах.

Всероссийская психологическая семинар-мастерская «Новые технологии в психологии»

Мастерская предоставляет уникальную возможность для обмена опытом профессионалов из различных уголков России. Это особое пространство, в котором специалисты смогут узнать о новых технологиях и методах работы, обсудить нюансы новых программ с их разработчиками — победителями Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы»», посетить мастер-классы ведущих практических психологов.

Предварительное расписание мероприятий Форума:

- 01.10 — Заезд, торжественное открытие Форума
- 04.10 — 8.10 — Доклады, круглые столы, семинары по заявленным направлениям
- 01.10 — 8.10 — Конкурс «Педагог-психолог России — 2012»
- 9.10 — Торжественное закрытие Форума, награждение победителей конкурса, праздничный банкет.
- 10.10 — Отъезд (до 9 утра)

Сборник материалов Форума

Статьи (вместе с заявкой) для публикации в сборнике материалов Форума принимаются строго **до 1 сентября 2012 г.** При отсутствии заявки, заполненной по установленной форме, статья к публикации не принимается.

Условия участия в Форуме:

Формы участия в Форуме

Очное участие:

- личное участие с докладом, мастер-классом, тренингом, участие в круглом столе;
- личное участие без доклада;
- участник Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России — 2012»;
- лауреаты Всероссийского конкурса психолого-педагогических программ «Новые технологии для «Новой школы»»;
- участник семинара-мастерской «Новые технологии в психологии»

Заочное участие:

- заочное участие с публикацией;
- заочное участие без публикации.

Для участия в Форуме необходимо **прислать заявку не позднее 20 сентября 2012 года по электронному адресу: rospsy@mail.ru**

Форум будет проходить по адресу:

г. Сочи, Хостинский район, Новороссийское шоссе, 17/1, СОК «Спутник».

Контактная информация:

По вопросам выставления счетов и оформления финансовых документов — Жуковская Ольга Алексеевна (бухгалтер), тел.: 8-916-572-37-21

По вопросам участия во всероссийском конкурсе «Педагог-психолог России — 2012» — Мелентьева Ольга Станиславовна, тел.: 8-916-513-12-71, e-mail: rospsy@mail.ru

Подробная информация о всех мероприятиях Форума на сайтах: www.rospsy.ru, www.cpro.ru

И.С. Адмиральская

Реализация восстановительного подхода в образовательных учреждениях



Статья знакомит с особенностями работы с конфликтными ситуациями в образовательных учреждениях. Рассматриваются ценности, принципы и конкретные формы реализации восстановительного подхода к работе с конфликтом. Основной акцент в статье ставится на процесс принятия подростком ответственности за свои действия. Автором приводится алгоритм организации и сопровождения Школьной службы примирения, а также разбор конкретного примера работы с конфликтом в школе.

Тезаурус

Медиатор — нейтральный посредник между конфликтующими сторонами.

Программа примирения (программа восстановительного правосудия, программа по заглаживанию вреда) — процедура, осуществляемая медиатором и предполагающая предварительные встречи со сторонами и организацию диалога между ними. Основными акцентами программы примирения является восстановление разрушенных отношений и заглаживание причиненного конфликтной ситуацией вреда.

Школьная служба примирения — волонтерское сообщество, осуществляющее работу с конфликтными ситуациями, возникающими внутри школы. В качестве ведущих (медиаторов) в службе работают подростки — ученики школы. Подростки работают под руководством взрослого куратора, который, как и ребята, проходит специальное обучение, чтобы стать медиатором. Встречи между конфликтующими сторонами подростки проводят самостоятельно. Если же в конфликте участвует и взрослый человек, то подросткам помогает куратор службы или внешний специалист.

Введение

В практике работы Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции приходится часто сталкиваться с проблемой неконструктивного разрешения конфликтов в образовательной среде. Конфликты могут затрагивать любые уровни взаимодействия в школе: между учениками, учениками и учителями, учителями и родителями. Сюда также относятся ситуации появления изгоя в классе.

Способы разрешения конфликтов, традиционно используемые в школе, не предполагают участия школьников в этом процессе. Более того, представление школьников о взаимодействии

Адмиральская Инга Сергеевна — педагог-психолог, сотрудник подразделения по созданию и сопровождению школьных служб примирения Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «На Снежной». Соавтор пособия «Участие волонтеров в деятельности примирительных коллегий по работе с несовершеннолетними правонарушителями» (Адмиральская И.С., Йошина Н.А., Шиловская А.Л. — М.: Институт права и публичной политики, 2011). С 2009 года проводит программы по заглаживанию вреда в образовательных учреждениях Северо-Восточного округа г. Москвы.



в конфликте содержит преимущественно силовые методы разрешения конфликтов, а также разрешение конфликта некими властными структурами (администрацией школы, родителями и др., в некоторых случаях школьники обращаются за помощью в разрешении конфликта к старшим ученикам, обладающим силовым авторитетом в школе). В практике разрешения конфликтов присутствуют такие формы, как «стрелка», «стенка на стенку», а также драки при участии наблюдателей, фиксирующих происходящее на видеокамеру мобильного телефона и выкладывающих запись в социальные сети. Участие родителей в конфликте часто можно описать алгоритмом: забрать ребенка из школы, зафиксировать побои в травмопункте, написать заявление в милицию и потребовать от директора разрешения ситуации. Ребенок, пострадавший в драке, из процесса «разбирательств» исключается, и его мнение не учитывается. Конфликт мгновенно проходит стадию эскалации и нередко исключенными оказываются не только непосредственные участники, но и классные руководители, социальные педагоги, заместители директора по учебно-воспитательной работе. Сложившаяся ситуация разрешается на уровне Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, что часто происходит очень формально и реализуется в форме воспитательных бесед с родителями и детьми.

При подобном положении дел нет возможности для формирования ответственности у учеников за свои поступки. Мы убеждены, что программы по заглаживанию вреда, реализуемые школьными службами примирения, обучают подростков ответственному и открытому поведению в конфликте и конструктивным способам его разрешения. *Итогом завершённой программы примирения является принятие ответственности за ситуацию всеми участниками конфликтной ситуации, и восстановление отношений между ними.*

Теоретико-методологические основы деятельности по созданию и сопровождению школьных служб примирения

Теоретико-методологической базой создания и сопровождения школьных служб примирения являются работы представителей отечественной школы психологии Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, в которых общение рассматривается как особый вид деятельности в жизни человека. Д.Б. Эльконин выделяет общение как ведущую деятельность в подростковом возрасте.

Также при формировании ответственной жизненной позиции подростков активно используется описанное Л.С. Выготским понятие зоны ближайшего развития, поскольку в ходе восстановительных программ происходит работа в зоне ближайшего развития подростков — участников конфликтных ситуаций, способствующая повышению личной ответственности.

Одним из основных принципов восстановительного подхода является принцип ответственности за раз-

решение ситуации самих ее участников. Когда речь идет о детях и подростках, во главу угла ставится помощь им со стороны взрослых в выработке ответственного поведения и ответственного отношения к своей жизни и своим поступкам. При этом учитывается, что именно формирование такой позиции и является одним из важнейших новообразований в подростковом возрасте. Появление ответственности — это не само собой организующее явление в развитии ребенка; это процесс, в котором на равных участвуют как подросток, так и все его ближайшее окружение. Автор культурно-исторической теории Л.С. Выготский пишет, что каждая психическая функция в истории развития ребенка «появляется на сцене» дважды: сначала во взаимодействии со взрослым и только после этого — во внутреннем психическом плане ребенка. Ответственность и самоконтроль — это такие же функции, как память, внимание, мышление. Для их формирования и развития ребенку необходима помощь взрослых.

В нашей работе также используются теоретические построения классика зарубежной психологии, основоположника гуманистического подхода Карла Роджерса, поскольку уменьшение уровня конфликтности в подростковой среде происходит, исходя из повышения уровня рефлексии и способности ответственно подходить к своей жизни и своим поступкам. Кроме этого, мы учитываем теоретические и методологические разработки основоположников восстановительного подхода к разрешению конфликтных ситуаций Нильса Кристи, Джона Брейтуэйта, Ховарда Зера. В своей работе мы используем исторический российский и зарубежный опыт разрешения конфликтных ситуаций с использованием восстановительных технологий, а также формирования сообществ, способных разрешать конфликтные ситуации в своей среде по принципу «равный — равному». В организации школьных служб примирения мы опираемся на методологические и методические принципы работы тренинговых групп.

Основные принципы восстановительного подхода к разрешению конфликтных ситуаций

Восстановительный подход возник как альтернатива «карательному» и «реабилитационному» подходам. Его важнейшими параметрами являются: активное и ответственное участие всех субъектов ситуации в ее разрешении, акцент на заглаживании вреда, внимание к разрушенным в результате правонарушения отношениям и связям и понимание важности их восстановления. Поскольку восстановительный подход исторически возник как принципы работы с несовершеннолетними правонарушителями, в этом разделе мы будем оперировать категориями «преступления» и «правонарушения», хотя понимаем, что в школьных конфликтах нет как таковых преступника и жертвы, а есть стороны, пострадавшие от конфликтной ситуации.

Через призму восстановительного подхода открывается иное, отличное от того, к которому привыкло общество, отношение к преступлению, к ответственности, к раскаянию и наказанию. Во главу угла здесь ставится не преступник, которого надо исправлять, а преступление, причинившее вред множеству людей, и вред этот должен быть исправлен. Под вредом понимается не конкретная сумма ущерба или любой ее эквивалент, а то, что преступление разрывает связи между людьми и оказывается разрушительным не только для пострадавшего, но и для правонарушителя и его ближайшего окружения.

Другой важный принцип восстановительного подхода — необходимое осознание человеком того факта, что он причинил вред другим людям, переходящее в активные действия по возмещению этого вреда. Предполагается, что это осознание приводит к активному и ответственному участию каждого человека в изменении собственной жизненной ситуации.

Задача восстановительного подхода — сделать взаимоотношения между людьми субъект-субъектными, то есть каждый человек в своих контактах с миром выступает как личность, способная отвечать за свою жизнь, изменять ее к лучшему, действовать. Именно поэтому в восстановительном подходе так много внимания уделяется тому, что людям необходимо услышать друг друга, понять и самим выработать шаги к разрешению собственной трудной жизненной ситуации. В связи с этим роль специалиста, участвующего в разрешении трудной жизненной ситуации людей, смещается с роли осуждающего, карающего, принимающего решение, приговаривающего, защищающего, лечащего, обучающего, советующего на роль сопровождающего и поддерживающего собственные решения этих людей.

Еще одно отличие восстановительного подхода можно увидеть в понятии «стыда». Человек, совершивший проступок, причинивший вред другим и не испытывавший стыда за свое действие, с большой вероятностью в таких же или похожих ситуациях может к этому вернуться. Страх наказания по сравнению со стыдом является не такой серьезной преградой, особенно если учесть, что в конфликтах школьников ответственность за разрешение конфликта берут на себя родители, и ничем более серьезным, чем лишение прогулок или компьютера, проступок ребенку не грозит. Однако испытывать стыд невероятно сложно для человека. Стыд может оказаться для него разрушительным, особенно если он усиливается необходимостью защищать жизнь и свободу. В такой ситуации человек начинает защищаться, в том числе от стыда. В его картине мира ситуация преступления, отношение к преступлению начинают перестраиваться. Например, разговаривая с подростками, отбывающими наказание в течение нескольких лет, можно услышать от них примерно следующее: «Сначала мне было стыдно, но сейчас я справился с этим, теперь статья, по которой я наказан, поднимает меня в глазах других осужденных».

В своей работе «Преступление, стыд и воссоединение» (2002) Джон Брейтуэйт разделяет «клеймящий стыд» и «воссоединяющий стыд». Карательное правосудие порождает чувство *клеймящего стыда*. Человеку, совершившему преступление, внушают, что он порочен и это уже нельзя изменить. Таким образом, возможность вернуться в общество сводится для него практически к нулю, он — преступник, его место — в обществе себе подобных. *Воссоединяющий стыд* осуждает преступление, действие, но не человека, совершившего его. Таким образом, у человека появляется возможность вернуться в общество, признав свою вину, возместив нанесенный ущерб, восстановив чувство собственного достоинства и ощущение контроля над своей собственной жизнью. За счет воссоединяющего стыда происходит изменение личности человека (процесс «воспитания») и укрепление сообщества, к которому он принадлежит. *Воссоединяющий стыд* помогает человеку взять на себя ответственность за совершенный им поступок, не перекладывать эту ответственность на других, не отдавать ее специалистам, чтобы те приняли решение.

Своим пониманием такой категории, как «ответственность», восстановительный подход также отличается от других подходов. Наказание в этом подходе не считается средством, изменяющим поведение человека, потому что оно возлагается на него специалистом (например, в школе таким специалистом является учитель, директор). Лицо, подвергаясь наказанию, является не субъектом, а только объектом приложения усилий специалистов.

В восстановительном подходе ответственность понимается как готовность человека признать себя причиной своих поступков. В этом смысле она не может быть никем наложена, потому что налагающий — тот, кто принимает решение, — забирает ее себе. Людям в некотором смысле проще, когда решают за них. Поэтому они с готовностью передают ответственность за решение своих проблем специалистам, в частности, судьям, психологам, социальным работникам. И постепенно у них утрачивается способность принимать участие в собственной жизни. Специалисты становятся в каком-то смысле «костылями», а собственные «мышцы» человека атрофируются. Именно поэтому сейчас подростки, когда совершают преступления, действительно не осознают, что делают. В восстановительном подходе специалист передает ответственность за разрешение ситуации самим людям, сам же просто создает им условия для того, чтобы они смогли оценить произошедшее, подумать о том, как исправить сделанное, а дальше помогает им в выполнении их собственных решений.

Здесь же важно сказать про идею восстановления нарушенных связей, отношений, коммуникации между людьми, которых затронуло правонарушение. Самым важным, конечно же, является восстановление отношений между правонарушителем и потерпевшим; даже если до случившегося они не были знакомы, само преступление порождает отношения, обыч-



но враждебные, и в дальнейшем они оказывают влияние на благополучие обеих сторон. При этом существуют два пласта нарушения/восстановления: более очевидный пласт — то, что произошло в результате ситуации правонарушения; менее очевидный, но не менее значимый — те нарушения, которые существовали до правонарушения и сделали его возможным. Данный подход видит свою задачу в том, чтобы способствовать восстановлению как отдельно взятой жизни, так и сообщества (в том числе, школьного) в целом, «заштопыванию разорванной социальной ткани». Понимание правосудия как восстановления и есть альтернатива пониманию правосудия как возмездия; согласно восстановительной парадигме, противовесом нанесенному вреду становится не новый вред, а исправление последствий уже произошедшего; отсюда цель правосудия — создание условий, в которых этот процесс мог бы начаться. В рамках образовательного учреждения «правосудие как возмездие» часто реализует административная власть в лице педагогов, администрации, школьного совета по профилактике и пр. Органом, реализующим «правосудие как восстановление», может быть сообщество волонтеров, прошедших обучение навыкам ведущего примирительной программы, — Школьная служба примирения.

Восстановительные процедуры в образовательном учреждении

Процедура, помогающая восстановить отношения между двумя–тремя участниками, называется медиацией, программой по заглаживанию вреда или программой примирения. Процедура, помогающая наладить диалог в группе людей, получила название Круга сообщества. Она также известна, как Круг примирения. И медиация, и Круги сообщества — это используемые веками в человеческой истории инструменты примирения. Они могут быть интегрированы в образовательном учреждении как эффективные механизмы, отвечающие задачам взросления и формирования ответственности у подростков.

Медиация

Медиация — это процесс разрешения конфликта при участии нейтрального посредника, не занимающего чью-либо сторону. Только сами участники конфликтной ситуации (и никто кроме них) знают, что произошло и как найти выход из нее. Поскольку диалог между ними затрудняют «эмоциональные коконы», не позволяющие услышать другого и понять его позицию, в обсуждении участвует нейтральный посредник — медиатор. Он не занимает ничью сторону и призван создавать условия для понимания участниками конфликта друг друга. Основные принципы медиации — это:

- нейтральность медиатора,
- конфиденциальность,
- акцент на заглаживании вреда,
- добровольность участия сторон,
- передача ответственности за поиск выхода сторонам,
- равный вклад сторон в итоговое решение.

Нейтральность медиатора означает, что он не судит, не принимает чью-либо сторону, не советует, не воспитывает, не проводит дознание... Другими словами, он — не адвокат, не судья, не подружка, не журналист, не следователь, не психолог. Медиатор присутствует на встрече как гарант безопасности и как человек, помогающий выстроить беседу. Для этого он использует различные коммуникативные навыки: активное слушание, перефразирование, резюмирование, отражение чувств. Его задача — сделать так, чтобы стороны услышали друг друга и смогли договориться. Он говорит со сторонами об их чувствах, о последствиях конфликтной ситуации для них самих и их семей, о возможных выходах из конфликта.

Процедура медиации состоит из нескольких частей: получение согласия на участие в процедуре, предварительные встречи с каждой их сторон, примирительная встреча. На предварительных встречах медиатор налаживает контакт со сторонами и помогает им снять «эмоциональный кокон», то есть успокоиться и посмотреть на ситуацию с точки зрения ее последствий. Примирительная встреча нужна для того, чтобы стороны смогли договориться и определить конкретные меры по заглаживанию нанесенного им конфликтной ситуацией вреда. Мы используем именно эту формулировку — «вред, нанесенный конфликтной ситуацией», поскольку она позволяет уйти от категорий «преступника» и «жертвы» и всесторонне оценить последствия конфликта. Нередко каждая из сторон считает себя единственной пострадавшей в конфликте, и разговор о последствиях для другой стороны позволяет расширить понимание ситуации и принять на себя ответственность за ее разрешение.

Здесь есть очень важный момент, связанный с примирительными процедурами именно в школе: процесс заглаживания вреда является ключевым для принятия подростком ответственности за свои поступки, ведь обычно «улаживает» сложные ситуации за него родитель. Нередко подросток заглаживает не только вред, причиненный другой стороне, но и вред, причиненный его поступком его собственным родителям, семье и ближайшему окружению. Это очень ценно и необходимо для его взросления. Действительно эффективным с точки зрения принятия подростком ответственности за свои действия является обсуждение с его семьей последствий конфликтной ситуации. Когда он слышит, через что пришлось пройти его маме на заседаниях школьного совета по профилактике и комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, он понимает, что за его поступком стоят боль, гнев, отчаяние, разочарование, страдание его близких. И тот вред, который конфликтная ситуация нанесла не только другой стороне, но и его собственной семье, он должен заглаживать. Поэтому, даже если вторая сторона конфликта отказывается от примирительной встречи, обсуждение ситуации и ее последствий с согласившейся стороной имеет свои результаты и может быть эффективной.

За исход примирительной встречи несут ответственность сами стороны, медиатор не предлагает им готовых решений и не уговаривает помириться.

Круг сообщества

Часто, когда ситуация сложная, участников много и все очень запутанно, звучат предложения сесть и прямо обо всем поговорить. Эти предложения отвечают совершенно естественной потребности людей решать трудные задачи сообща, но не учитывают, что каждый из участников конфликта смотрит на остальных через собственный «эмоциональный кокон». В восстановительном подходе к реагированию на конфликтные ситуации есть процедура, позволяющая проводить групповой примирительный процесс, — Круг сообщества. Круг — это универсальная групповая процедура, которая используется в самых разных целях: Круг примирения, Круг поддержки, Круг поиска решения и т. д. В форме Круга можно проводить педсовет, родительское собрание и классные часы. Этот процесс интуитивно понятен каждому участнику и является естественным для людей, собравшихся вместе ради общей цели.

Круг опирается на те же ценности и принципы, что и медиация:

- добровольность участия,
- конфиденциальность,
- равный вклад участников в итоговое решение,
- передача ответственности за решение участникам.

Круг состоит из людей, включенных в конфликтную ситуацию или ситуацию, требующую группового решения, и специально подготовленных волонтеров, несущих ценности восстановительного подхода. Командой волонтеров руководит Хранитель Круга — его роль заключается в том, чтобы быть гарантом безопасности и задавать вслух вопрос, на который участники будут отвечать. Хранитель проводит ритуалы открытия и завершения Круга, сообщает участникам правила взаимодействия и, если требуется, напоминает о необходимости их выполнения.

В Круг приглашаются не только стороны конфликта, но и все, кого конфликт так или иначе затронул. У них всегда есть свое оригинальное видение ситуации, поскольку они меньше включены, но ощущают на себе последствия произошедшего. Задача волонтеров — поддерживать конструктивные предложения участников и не давать процессу обсуждения скатываться в конфликт и агрессию.

В рамках школы Круги позволяют работать с изгоями в классах, с хроническими конфликтами, с вопросами нарушения дисциплины, с трудностями взаимопонимания между педагогами и классами (когда целый класс получается ярлык «трудного») и др.

Организацией и проведением восстановительных процедур в образовательном учреждении, как мы уже говорили выше, занимается Школьная служба примирения. Рассмотрим подробнее ее функции и специфику работы.

Функции школьной службы примирения

Перечислим основные функции школьной службы примирения:

- разрешение конфликтов силами самой школы;
- изменение традиций реагирования на конфликтные ситуации;
- профилактика школьной дезадаптации;
- формирование школьного самоуправления и волонтерского движения подростков школы.

Разрешение конфликтов силами самой школы. Школьная жизнь — это сложный процесс, включающий в себя не только учебные ситуации, но и совершенно различные пласты взаимодействия большого количества людей (в процессе обучения, воспитания, управления коллективом, выстраивания статусов, создания норм поведения и др.). В ходе такого взаимодействия возникает большое количество конфликтных ситуаций. В основном школа старается не выносить такие конфликты вовне. У современной школы есть ряд инструментов для разрешения конфликтных ситуаций, но далеко не все они результативны и конструктивны, что часто отмечают и сами участники образовательного процесса. Школьная служба примирения — структура, создаваемая в школе специально для обеспечения ее ресурсом разрешения конфликтных ситуаций внутри школы и силами самой школы.

Изменение традиций реагирования на конфликтные ситуации. В современном мире довольно часто можно услышать жалобы родителей и учителей на то, что дети не умеют отвечать за свои поступки. Неправильно постель, отказываются выносить мусор, игнорируют просьбы родителей и прогуливают уроки. При этом дети часто совершенно уверены, что «все как-нибудь образуется»: мама поможет, учитель простит... Даже когда дело касается таких серьезных проблем, как подростковые правонарушения, ситуация не меняется: мама выплачивает штраф, а ребенок практически не ощущает на себе последствий своего поступка. Сначала все его ругают, а потом ситуация возвращается на круги своя до нового инцидента. Поскольку именно взрослые, в том числе работающие в школе специалисты, являются для подростков примером и формируют модель поведения и разрешения конфликтов в школе, которую постепенно подхватывают и подростки, важно, чтобы взрослые осознанно поддерживали инициативу подростков и участвовали вместе с ними в построении новой традиции реагирования на сложные ситуации в школьном коллективе.

Профилактика конфликтных ситуаций и школьной дезадаптации. Достаточно редки случаи, когда в серьезном конфликте оказываются задействованы подростки, до этого никогда не нарушавшие школьных правил и норм. Чаще всего конфликт — последнее звено в цепочке предыдущих ситуаций, которые не были эффективно разрешены и которым не было уделено достаточного внимания. В этом смысле школьная служба примирения работает не только реактив-



но (лишь в ответ на правонарушение и конфликт), но и активно, реагируя на напряженность в коллективе. Восстановительный подход к разрешению конфликтных ситуаций, реализуемый Школьной службой примирения в форме специальных программ, дает возможность подросткам освоить конструктивное, ответственное поведение в конфликтных ситуациях и способы конструктивного разрешения конфликтов. Создание Школьной службы примирения предполагает несколько этапов, одним из которых является обучающий тренинг для подростков, направленный на формирование навыков разрешения конфликтных ситуаций при помощи медиации. На тренинге учащиеся, отобранные посредством анкетирования и планирующие в дальнейшем работать в службе, знакомятся с принципами восстановительного подхода к работе с конфликтными ситуациями, анализируют свои способы разрешения конфликтов и приобретают навыки медиаторов (ведущих примирительных программ). В программу обучения включен также тренинг коммуникативной грамотности и эффективной коммуникации. У подростков, прошедших обучение медиации в полном объеме, повышается уровень коммуникативной грамотности и расширяется репертуар способов поведения в конфликтных ситуациях. Таким образом, в школе создается сообщество подростков, всем своим поведением транслирующих конструктивные способы социализации, а также помогающих другим учащимся освоить такие способы, и это не может не отразиться на их друзьях и одноклассниках, а вместе с этим и на общей обстановке в школе.

Школьное самоуправление и волонтерское движение подростков школы. Школьная служба примирения — неформальное объединение подростков на почве общих принципов и общей деятельности. В рамках учебного заведения подростковое волонтерское движение, которым является Школьная служба примирения, может быть жизнеспособным только при определенной трансформации сложившихся в учреждении отношений и моделей коммуникации. Появление в школьной системе нового элемента, обладающего относительной автономией и являющегося формой самоуправления в том, что касается разрешения конфликтных ситуаций, создает предпосылки для формирования коммуникации, центрированной на личности (как педагога, так и учащегося), а также для перехода от административного (осуществляемого «сверху») способа разрешения конфликтов к восстановительному способу, основанному на ответственности участников конфликта за его разрешение. Именно то, что в составе службы работают подростки, и позволяет получить доступ к скрытым от взрослых подростковым конфликтам. Такие конфликты перестают быть настолько острыми, чтобы постоянно выплескиваться на уровень администрации школы и родителей, поскольку конструктивно разрешаются самими подростками. При этом особый статус приобретает взрослый — куратор службы. Работая с неформальной подростковой группой, по своим характеристикам отличной от обычного класса, он начинает

взаимодействовать с новым объектом — сообществом школы, в результате чего, с одной стороны, начинает управлять социализирующими процессами в школе, а с другой — становится для подростков значимым взрослым, который работает с ними в зоне ближайшего развития и способствует конструктивной социализации. В этом смысле особую важность приобретает тщательный и обдуманый выбор взрослого на роль куратора службы.

Этапы создания школьной службы примирения

Создание школьной службы примирения предполагает несколько этапов, одним из которых является тренинг для подростков, направленный на формирование навыков медиации в конфликте. На тренинге учащиеся, отобранные с помощью анкетирования, знакомятся с принципами восстановительного подхода в работе с конфликтами, анализируют свои способы разрешения конфликтов и приобретают навыки медиаторов (ведущих примирительных программ). Мы предполагаем, что у подростков, прошедших тренинг медиаторов в полном объеме, расширяется репертуар способов взаимодействия в конфликте. Тренинг, направленный на формирование навыков ведущего примирительных программ, меняет представления подростков о способах взаимодействия в конфликте. Данные изменения являются основой для освоения подростками навыков медиатора конфликта и формирования ценностных установок на примирение и восстановление отношений сторон.

Цикл создания и перевода службы примирения на самовоспроизводящийся режим занимает около двух лет. Приведем последовательность этапов работы, реализуемую специалистами Центра психолого-педагогической реабилитации и коррекции «На Снежной».

1 этап. Подготовительный. Май — ноябрь (первый год работы с ОУ).

Оповещение школ округа о возможности создания в них Школьных служб примирения.

Проведение презентаций технологии в школах округа.

Проведение ознакомительного семинара с педагогами по восстановительному подходу к реагированию на конфликтные ситуации, а также целям и задачам Школьной службы примирения.

Проведение собеседования с куратором будущей службы примирения.

Анкетирование учеников с 7 по 10 классы с целью отбора волонтеров в службу.

Проведение тренинга навыков ведущего примирительной программы с отобранными учениками. Проектирование службы.

2 этап. Основной. Декабрь — май (первый год работы с ОУ). Сентябрь — март (второй год работы с ОУ).

Курирование созданных служб примирения (проведение супервизий, тренингов коммуникативной

компетенции и тренингов, посвященных инструментам медиации). Включение специалистов ЦППРиК «На Снежной» в медиацию сложных случаев.

3 этап. Заключительный. Апрель — май (второй год работы с ОУ)

Проведение тренинга тренеров, перевод Школьных служб примирения в самовоспроизводящийся автономный формат. Обучение куратора службы проведению супервизий.

В качестве конкретного примера работы Школьной службы примирения приведено описание примирительной программы, проведенной в одной из школ Северо-Восточного округа г. Москвы.

Для ориентации в кейсе разберем алгоритм проведения процедуры медиации.

Процедура медиации

Важно понимать, что люди чаще всего не могут договориться сами из-за «эмоционального кокона», который возникает у стороны конфликтной ситуации в результате правонарушения. Каждый начинает видеть не другого человека, а свою боль и обиду на него, свою тревогу, страх и прочие эмоции, вызванные ситуацией. Поэтому первое и самое важное, что должен сделать медиатор, — это попытаться «снять» с каждой из сторон «эмоциональный кокон».

Первый блок алгоритма проведения примирительной процедуры — это контакт со сторонами и приветственная речь медиатора.

В арсенале ведущего примирительной программы есть краткая и емкая приветственная речь, содержащая в себе ответы на следующие вопросы:

- откуда медиатор узнал о конфликтной ситуации,
- кто такой медиатор и что он может предложить,
- какую позицию при этом медиатор будет занимать.

Второй блок — это предварительные встречи со сторонами.

Прежде чем стороны встретятся для диалога, медиатор проводит с каждой из них предварительную встречу. Он встречается с каждой стороной отдельно.

На предварительных встречах медиатор решает следующие задачи:

- 1) «снятие эмоционального кокона». Помощь стороне в том, чтобы более полно и трезво взглянуть на ситуацию;
- 2) получение от стороны конфликта согласия на примирительную встречу.

Описав и лучше поняв для себя ситуацию, сторона конфликта может согласиться или не согласиться встречаться с другой стороной. Если все же она не соглашается принять участие в примирительной встрече, медиатор может предложить вернуться к этому вопросу через некоторое время, поскольку нередко стороне нужно время для принятия решения.

Если отказ стороны от встречи окончательный, медиатор может предложить ей альтернативные программы, например, написать письмо другой стороне или получить согласие принять от нее письмо. Кроме того, медиатор может получить разрешение донести ее позицию до другой стороны;

3) подготовка стороны к примирительной встрече.

Разговор со стороной о ситуации конфликта построен так, что он является подготовкой к примирительной встрече. Если сторона согласна, медиатор знакомит ее с правилами участия в примирительной встрече:

- стороны не должны перебивать друг друга, каждому будет отведено одинаковое время, чтобы высказаться;
- стороны не должны оскорблять друг друга;
- стороны должны говорить от своего лица;
- встреча проводится в добровольном порядке, поэтому каждый из участников может прервать и прекратить встречу;
- встреча конфиденциальна, поэтому все, что будет на ней происходить, участники и медиатор не будут разглашать, кроме того, о чем они договорятся как о неконфиденциальной информации;
- в некоторых случаях ведущий имеет право остановить встречу и поговорить с любой из сторон наедине.

Последнее правило более важно для медиатора, поскольку в некоторых случаях (например, при чрезмерных эмоциях одной из сторон, мешающих конструктивному диалогу) ведущий может снова провести предварительную встречу с одной из сторон.

Содержанием предварительных встреч со сторонами является обсуждение следующих вопросов:

- что произошло?
- что сторона чувствует относительно данной ситуации?
- какие она испытывала чувства и эмоции тогда, когда все это происходило?
- что она испытывает сейчас?
- каковы последствия этой ситуации для каждой из сторон и для всех прямых и косвенных ее участников (например, родителей)?
- как сторона видит выход из ситуации?
- что сторона готова сделать своими усилиями для разрешения ситуации и чего она ожидает от другой стороны?

Предварительная встреча проводится столько раз, сколько это необходимо. В нашей практике были случаи, когда требовалось три предварительных встречи со стороной, для того чтобы сформировалась готовность к примирению. Успех примирительной встречи во многом зависит от того, насколько хорошо и полно были проведены предварительные встречи. Медиатор должен быть уверен в том, что сторона готова к встрече, что не возникнет никаких неожидан-



ностей, а «эмоциональный кокон» снят настолько, что не будет препятствовать диалогу.

Третий блок — примирительная встреча сторон.

В начале примирительной встречи медиатор напоминает сторонам о правилах и фиксирует их согласие на следование правилам. На встрече рассматриваются те же самые вопросы, которые затрагивались на предварительных встречах. Задав вопрос одной стороне, медиатор проверяет, насколько другая сторона правильно поняла слова первой. Для этого используются техники перефразирования и резюмирования.

На примирительной встрече ее участникам задается еще один важный вопрос: как избежать повторения конфликтной ситуации? Сторонами составляется перечень необходимых для достижения этой цели действий, который вместе со списком мероприятий по заглаживанию вреда включается в программу реабилитации. По каждому пункту данной программы определяются ответственные исполнители и сроки выполнения. Результатом примирительной встречи может быть заключение письменного или устного примирительного договора.

Если встреча не закончилась примирением сторон, медиатор не должен считать свою задачу невыполненной, поскольку диалог между сторонами состоялся, и их решение о непримирении было ответственным. В данном случае, если это возможно, медиатор предлагает сторонам альтернативные восстановительные программы.

Разбор кейса «Ученик 9-го класса и учитель географии»

Приведем пример проведения примирительной программы волонтером школьной службы примирения (ученицей 8-го класса) в ко-медиации с сотрудником ЦППРиК «На Снежной». Имена и детали в целях соблюдения конфиденциальности изменены.

Служба примирения функционирует в школе около года, проводятся супервизии с регулярностью два раза в месяц. Конфликтные случаи поступают в службу от заместителя директора по воспитательной работе. Куратором службы является педагог школы. Кроме этого, служба накопила опыт успешного разрешения конфликтных ситуаций и пользуется доверием у учеников. Данный кейс — первый прецедент обращения в службу педагога с запросом на разрешение конфликта с учеником. Подобные прецеденты мы рассматриваем как свидетельства изменения традиции реагирования на конфликтные ситуации в образовательном учреждении.

Фабула. В школьную службу примирения обратился учитель географии с просьбой помочь разрешить конфликтную ситуацию, сложившуюся между ней и учеником 8 класса Виктором К. Поскольку куратором школы является также учитель, было принято решение проводить медиацию в следующем составе: сотрудник центра «На Снежной» и медиатор из школьной службы примирения. На предварительных

встречах команда медиаторов проясняет позиции учителя и ученика. Встречи проводятся со сторонами отдельно. Обсуждается видение ситуации, последствия ситуации, пути выхода из нее, ожидания от другой стороны и готовность к активности.

Позиция ученика (видение ситуации, описание последствий и ожидания): отношения с учителем географии испортились с сентября этого года. До этого отношения были нормальные, претензий у учителя и ученика друг к другу не было. В ноябре произошел сильный конфликт. Одноклассники передали Виктору слова учителя о том, что его надо отправить в детдом, так как родители с ним не справляются. Такое мнение педагога было для Виктора чрезвычайно обидным и оскорбительным. Виктор решил прояснить эту информацию и во время урока географии потребовал у педагога объяснить, зачем она так говорила про него. В ответ на это требование учитель повысила на него голос, началась перепалка, после чего для разрешения сложившейся ситуации на урок были приглашены классный руководитель и завуч. Итогом конфликта стал вызов родителей в школу на малый педсовет для разбора поведения Виктора. Ученик сильно переживал, ему было обидно, и сразу после этого события он заболел и пропустил две недели учебы. Свое заболевание мальчик связывает с переживаниями по поводу сложившейся ситуации. Домашнее задание по географии в процессе болезни принципиально не выполнял.

Виктор хочет наладить отношения и взаимопонимание с учителем, но не знает, да и не верит, что учитель может его понять и услышать. Он согласен на проведение совместной встречи с учителем, на которой хочет попросить учительницу, чтобы она его и других учеников не унижала, не отвлекалась от темы урока и не говорила на уроках о политике.

Сам же готов улучшить свою успеваемость по географии. В качестве первого шага к моменту примирительной встречи Виктор собирается подойти к учителю и взять задание по пропущенным темам. *Другими словами, уже в процессе разговора с медиаторами ученик смог осознать последствия конфликта и понять, что для заглаживания этого вреда требуется его активность. Конкретное выражение этой активности — решение взять задание у учителя.*

Позиция учителя (видение ситуации, описание последствий и ожидания): по мнению педагога, в классе сформировалась определенная группа учеников, которая открыто выражает свою неприязнь к некоторым учителям. В частности, Виктор, по словам учителя, провоцировал ее на замечания в свой адрес и записывал их на диктофон без ее согласия, при этом мальчик не старается на ее уроках, обвиняя учителя в придирках, обращенных в его адрес. Педагог не согласна с тем, что полученная на уроке оценка — это способ наказания, и категорически не согласна с мнением Виктора, который считает, что выставляя оценки, учитель опирается на свое личное отношение к нему как к человеку.

На примирительной встрече учитель, прежде всего, хочет разграничить для Виктора личное и профессиональное, акцентируя, что оценка — это результат проделанной работы, а не отношения к личным качествам ученика. Учитель испытывает к мальчику чувство жалости, так как считает, что Виктор хочет быть лидером в обществе, но, к сожалению, до сих пор не имеет собственного мнения и опирается на мнение своих товарищей. Для разрешения сложившейся ситуации педагог хочет предложить мальчику сдать все «долги» на дополнительных занятиях, в противном случае учитель видит единственный выход — обращение в социальные службы с целью определения дальнейших условий его обучения.

Таким образом, педагог согласна на проведение примирительной встречи с Виктором, на которой она хотела бы разграничить их деловые отношения и личные. При этом учитель ждет от второй стороны прекращения провокационного поведения на уроках, а также сдачу всех «долгов» по географии, в том числе, за счет дополнительных занятий по субботам. На встрече учитель хочет объяснить Виктору, что ее оценки объективны и беспристрастны.

Как можно заметить, восприятие конфликтной ситуации у учителя и ученика разное, предмет конфликта не совпадает. Это — типичный феномен конфликта, поскольку для каждой из сторон есть свой вклад и своя боль от разворачивающейся ситуации. Задача медиаторов — создать такие условия, в которых стороны смогут услышать и понять позиции друг друга. Также типичным феноменом конфликта в образовательном учреждении является то, что педагог не готов говорить о своих чувствах и обидах с учеником, фиксируясь на учебной ситуации и беря на себя воспитательные задачи по отношению к ребенку.

Примирительная встреча условно может быть разделена на два этапа: разговор о «детском доме» и об «оценках». В первой части Виктор рассказал о своей обиде на слова учителя о том, что его нужно отдать в детский дом, а родителей лишить прав, поскольку они с ним не справляются. Для педагога было большим удивлением услышать об этом, поскольку она лишь однажды привела на уроке пример деятельности социальных служб в США и считает большим недоумением то, что одноклассники Виктора приняли ее слова на его счет. Услышав о чувствах мальчика, она принесла свои извинения и глубоко сожалела о том, что была понята именно так. Много раз заверила ученика в том, что имела в виду совсем другое, и считает, что успеваемость и поведение Виктора зависят только от него, а не от его родителей.

Во второй части педагог (при поддержке медиаторов, поскольку ее позиция постоянно «скатывалась» в воспитательную) рассказала Виктору, как тяжело вести урок, когда в классе есть дети, которым неинтересно и которые открыто демонстрируют свое неува-

жение к педагогу. Рассказала, как готовится к уроку, как много примеров не рассказывает просто из-за обиды и нежелания говорить о чем-то интересном с классом, от которого не чувствует уважения. Виктор признал, что из-за трудностей с предметом периодически ведет себя неуважительно по отношению к педагогу, поскольку переживает из-за двоек. Учитель и ученик обсудили способы повышения успеваемости Виктора по географии и принесли друг другу извинения. Виктор в глазах учителя перестал быть представителем «опозиции», поскольку она услышала, какие конкретные чувства и переживания стоят за его поведением. В глазах Виктора учитель приобрел «человеческие» черты, поскольку мальчик обнаружил, что за поведением учителя стоят переживания неуважения со стороны класса и конкретно с его стороны.

По итогам примирительной встречи был составлен договор. Виктор взял на себя ответственность за посещение дополнительных занятий по географии. Педагог взяла на себя ответственность за помощь Виктору на дополнительных занятиях.

Заключение

Мы исходим из представления о конфликте как естественном процессе, постоянно возникающем в жизни каждого человека. Фокусом нашего рассмотрения являются способы разрешения конфликта и последствия конфликта. Конструктивное разрешение конфликта возможно, если между сторонами происходит диалог, в ходе которого они высказывают друг другу свои претензии и переживания и принимают совместное решение о том, как разрешить ситуацию сейчас и не допустить ее повторения потом. Именно этот процесс является реализацией восстановительного подхода к конфликтной ситуации.

Подростки, проходящие тренинг ведущего программы примирения, в формате мозговых штурмов, ролевой игры и общей дискуссии получают знания, умения и навыки, необходимые для деятельности медиатора. При этом происходит обогащение имеющихся у них представлений о конфликте, его структуре и динамике, функциях и последствиях. Результатом обучения 15–20 подростков нередко является изменение взаимоотношений в старшей школе, поскольку достаточно одного–двух волонтеров школьной службы примирения в классе, чтобы конфликтное взаимодействие стало идти по-другому. В течение трех лет мы наблюдаем динамику конфликтов в образовательных учреждениях, с которыми работаем, а также анализируем статистику обращений в КДНиЗП и можем отметить, что в школах, где есть службы примирения, обращений меньше, чем в школах, где служб нет.

Точка зрения



Г.Л. ИЛЬИН

Размышления о бюрократизации и коррупции в отечественном образовании

Ильин Георгий Леонидович — доктор педагогических наук, профессор МПГУ, МГГУ, главный научный сотрудник Исследовательского Центра проблем качества подготовки специалистов МОН РФ (Москва).

В 1972 году окончил психологический факультет МГУ, в 1980 защитил кандидатскую диссертацию по психологии научного творчества, в 1996 — докторскую по теоретическим основам проективного образования, в 2000 получил звание профессора.

Автор 150 публикаций по проблемам инженерной психологии, психологии научного творчества, теоретическим проблемам современного образования.

В статье рассматривается явление бюрократизации и связанной с ним коррупции в историческом контексте, в особенности в сфере образования. Отмечается роль образования в распространении коррупции. Определяются психологические корни коррупции и исторический резонанс ее существования. Бюрократия определяется как социальное свойство государства. Выделяются исторические виды коррупции.

Слово «бюрократия» означает «власть стола», то есть власть чиновника, сидящего или стоящего за столом (бюро) и решающего или только сопровождающего решение вопросов посетителей, оформляющего необходимые документы. Это этимология слова, исходное значение, объясняющее его латинское происхождение, — бюрократия. По существу, эта фигура социальной жизни известна со времен шумерских и вавилонских царей или египетских фараонов под именем писцов с их глиняными табличками или папирусами для ведения записей об актах общественной жизни. Сколь важна и почитаема была в древности эта фигура, явствует из дошедшего до наших дней древнеегипетского текста «Поучение Ахтоя», известного всем гимназистам начала прошлого века, в котором показывается преимущество профессии писца перед прочими ремеслами. Это преимущество было в умении читать, считать и писать, разумеется, по указанию начальства или в соответствии с ним. При этом само начальство могло не владеть грамотой, а то и знанием дела, поэтому вся ответственность ложилась на писцов, которые и пользовались ею в меру своего разумения, породив то, что ныне называется коррупцией.

Коррупция (от лат. *corrumpere* — «растлевать») — термин, в современном понимании обозначающий обычно использование должностным лицом своих властных полномочий и доверенных ему прав в целях личной выгоды, противоречащее законодательству и общепринятым моральным установкам, то есть взяточничество. Как правило, совершается негласно. Наиболее часто этот термин применяется по отношению к бюрократическому аппарату и политической элите. Коррупция является крупнейшим препятствием к экономическому росту и развитию страны, способным поставить под угрозу любые преобразования, как это и наблюдается в современной России.

От коррупции как производной бюрократии страдали все страны и государства всех времен. Достаточно вспомнить отечественную историю, относящуюся к периоду первого строительства го-

сударства западного типа, — анекдот о разговоре Петра I с обер-прокурором Ягужинским, когда на требование царя повесить всех виноватых в казнокрадстве, он ответил, что на всех не хватит веревок. Дерзкий ответ вразумил царя и, вместе с тем, показал размеры общественной язвы, которая с тех пор лишь разрасталась (литературный пример тому — «Ревизор» Н.Гоголя или «Дело» А.Сухова-Кобылина) — по мере роста бюрократии росла коррупция. Бюрократия, или чиновничество, как и коррупция, средство личного обогащения (взяточничество, мздоимство, вымогательство), была «плоть от плоти» государства.

О необходимости бороться с бюрократией говорили с первых лет советской власти, также создававшей новый тип государства, а стало быть, и бюрократии. Но к тому времени появилась теория «научной организации труда» (Тейлор, Вебер, Файоль), основанная на работе «бюро», в свете которой стало важно различать «плохую» бюрократию и «хорошую» (вспомните Политбюро ЦК КПСС). «Плохая» связывалась с волокитой, рутинной, бездушным отношением к людям. «Хорошая» означала рационализацию делопроизводства, деятельности сотрудников и страны в целом. «Хорошая» бюрократия способствует процветанию организации и государства, «плохая» — их разложению. Напомним высказывание В.И. Ленина, относящееся к 1922 г., когда решался вопрос о строительстве нового государства. В нем говорилось о необходимости работать рационально, налаживать государственный аппарат: *«Достать литературу надо и немецкую и американскую, собрать все сколько-нибудь ценное, особенно по части нормализации работы бюрократической»*. Ясно, что в нем говорилось о «хорошей» бюрократии. Словом, стало очевидно, что бюрократия как аппарат управления необходима любому государству, независимо от его политико-экономического строя.

Но в «сталинское время» была создана новая бюрократия, основанная на принципах законности советского государства, которые должны исполняться и исполнялись, несмотря на личное правосознание чиновников или судей, выносящих приговоры. Все было подчинено идеологии советской государственности, отличавшейся от европейских государств, в частности, отношением к принципу «презумпции невиновности», известному со времен Хаммурапи. Это отличающее обстоятельство («презумпция виновности», обоснованная А. Вышинским) в значительной степени способствовало уменьшению коррупции в стране под страхом наказания, вплоть до 60–70 годов, то есть в связи с «оттепелью» и последующим «застоем», когда угроза наказания потеряла свою действенность и наступил период «человеческих отношений» («human relations», в западном понимании) в управлении государством, когда коррупция приобрела своеобразные формы в виде сотрудничества чиновников с «цеховиками», де-

лящимися с правящей властью своими доходами в обход государства.

В наше время смены социального строя и очередного поиска формы государственности старая бюрократия советских времен сменилась более хищной и жадной, от высших чиновников до мелких исполнителей поручений, почувствовавших невиданные возможности обогащения. Отсутствие законодательства, соответствующего новой социальной реальности, наряду с политическим лозунгом «что не запрещено, то разрешено», породило гигантские спекуляции и махинации в экономической сфере, способствовало небывалому росту коррупции. Вместо «цеховиков» возникли «олигархи», с их чиновничьими «крышами», также понуждаемые делиться с властью в обход государства. А стремление упорядочить процесс управления страной, выраженное в построении «управляемой» или «суверенной демократии», «вертикали власти» и «ручного управления», привело к дальнейшему росту бюрократии, несмотря на постоянные заявления верховной власти о ее сокращении и ужесточении борьбы с коррупцией. Судя по СМИ, коррупция достигла небывалых размеров под прикрытием все той же бюрократии, когда все сделки совершались при посредничестве того или иного чиновника, дающего разрешение на их проведение. При этом неразработанность законодательства при смене экономических формаций («плановой» и «рыночной») позволяла чиновникам своеобразно толковать существующие законы или игнорировать их при решении возникающих вопросов.

Вот уж когда стали актуальными старинные изречения вроде «закон, что дышло, куда повернешь, туда и вышло», отражающие возможность толкования законов, указов и постановлений в ту или иную сторону. Другое высказывание, не менее выразительное, «на чем сидишь, тем и кормишься», выражает возможность получения доходов с должности, какой бы она ни была, от пастуха до прокурора, помимо зарплаты, как бы велика она ни была. Наконец, можно привести еще одну поговорку советских времен: «ты здесь хозяин, а не гость, тащи отсюда всякий гвоздь» (имеются в виду так называемые «несуны», мелкие расхитители государственной собственности), которая отразила настроения народа непосредственно перед «перестройкой» и явилась предпосылкой будущего разграбления страны в гигантских масштабах.

В коррупции оказывались замешаны все ветви власти — и законодательная, и исполнительная, и судебная. Первая, потому что не принимала нужных законов, которых требовала большая или «здоровая» часть общества, вследствие лоббистских, то есть коррупционных влияний. Вторая, потому что покрывала или не принимала к рассмотрению «до особого указания» крупные экономические преступления, исчисляемые тысячами, миллионами и даже миллиардами долларов, ограничиваясь мелкими или уголовными правонарушениями. Третья, потому что зачастую



прокуратура оказывалась «крышей» для правонарушений в системе исполнительной власти и, более того, участвовала в их организации. И чем стремительнее происходило разложение ветвей власти, тем более привлекательнее и многочисленнее становились персонажи на экранах телевизоров, отражающие «доблестную работу» служб этих властей. Впрочем, это отдельная тема власти и «кривого зеркала» искусства.

Не избежала этих процессов и сфера образования. С начала 90-х годов «рыночная» экономика привела к появлению платных образовательных услуг, как в вузах, так и в школах и дошкольных учреждениях, что породило множество образовательных учреждений, стремящихся оказывать такие услуги. Процесс начался в сфере высшего образования, и особенно в социально-гуманитарной сфере, но постепенно охватил все звенья образовательной системы страны. Все это было связано с переходом к так называемому «сервисному» обществу, как еще называют общество с рыночной экономикой. Напомним, что на «Западе» под «сервисом» понимается банковское дело (клиенты), транспортное обслуживание (пассажиры), торговля (покупатели), услуги, связанные с бытовой техникой (клиенты) и медициной (пациенты), бесприбыльная экономическая деятельность, все потребительские услуги, все услуги, связанные с государственным, муниципальным, местным управлением (посетители), включая судебную защиту и судопроизводство (граждане), то есть виды деятельности, обслуживающей многоликого потребителя. Западное общество называют также «потребительским», поскольку все производится в соответствии с потребностями и желаниями того или иного потребителя, а не производителя.

Платные услуги появились не на пустом месте — изменилась политика государства в области образования, федеральное финансирование сменилось региональным и муниципальным, что неизбежно привело не только к снижению финансирования, но и к ухудшению состояния образования в стране, особенно в дотационных регионах. Отсюда потребность в платных образовательных услугах. При этом уменьшение федерального финансирования образования во всех его звеньях — от дошкольного до послевузовского — было «идеей фикс» министерства образования последнего десятилетия, аналогичной известному изречению «И все-таки Карфаген должен быть разрушен!». Под Карфагеном имеется в виду традиционная система образования. Суть идеи — в переносе тяжести образовательных услуг с государства на потребителей — учащихся и их родителей — во всех звеньях образовательной системы без учета их готовности к этому действию. С этой идеей связано, например, и уменьшение бюджетного финансирования школ и вузов, и «замораживание» стипендий и зарплат преподавателей вузов, и разрешение на совместительство в разных учебных учреждениях, и «вели-

кодущее» разрешение президента Медведева учащимся сочетать учебу с работой (практика, в действительности, давно устоявшаяся в высшем образовании, но не способствовавшая качеству образования ни в заочной, ни в вечерней, ни в очной форме).

Снижению федерального бюджетного финансирования сопутствовал демографический спад и уменьшение населения страны в результате распада Советского Союза, сопровождавшегося экономическими кризисами. Переход государства от социалистического принципа «всем сестрам по серьгам» к рыночному принципу «этому дала, а этому не дала...» породил соперничество между учебными учреждениями. Школы были вынуждены бороться за учащихся в силу введенного «подушевого распределения» бюджетных средств — чем больше в школе учащихся, тем больше средства она получает. Это не могло не привести к дифференциации школ на «процветающие» и «худосочные» (не путайте с библейскими «тучными и тощими коровами»). Статус первых имели получить шанс некоторые городские школы, остальные (сельские и поселковые) были обречены на вымирание. Вузы же в условиях демографического провала, то есть снижения численности учащихся и, вместе с тем, сокращения бюджетных ассигнований на поступающих, вынуждены были заманивать к себе потенциальных студентов, держаться за всякого, особенно «платного» абитуриента, забредшего к ним на собеседование или просто по ошибке направившего документы, а затем удерживать его у себя на протяжении всего периода обучения. Все это вело к снижению критериев профессионального отбора.

Даже в социально-гуманитарных и экономических вузах, казалось бы, переживавших лучшие времена (увеличение численности учащихся, связанное с повышением числа вузов), увеличение числа студентов привело к падению качества их образования — вузы снижали требования к полученным знаниям для сохранения численности своих учащихся. Но выпускники с такой подготовкой не могли обеспечить эффективное общественное производство. К тому же большинство выпускников вынуждено было искать сферу занятости, далекую от полученной специальности, используя полученный диплом лишь как свидетельство о высшем образовании, неважно, где и как полученном, но которое все же котируется на рынке труда. Падению эффективности общественного производства способствовало снижение выпуска технических специалистов, и особенно «синих воротничков», квалифицированных рабочих, то есть выпускников с довузовским образованием.

Укрепление «вертикали власти» в образовании сопровождалось, например, решениями о сокращении числа вузов, не отвечающих требованиям организации учебного процесса (уменьшение выдачи лицензий или их продления), а также о единовременном выделении государственных грантов отдельным учителям, преподавателям, школам и университетам.

Эти решения в особенности способствовали укреплению власти бюрократии в худшем ее виде и увеличению коррупции в школах и вузах. Первое, «лицензионное», было связано с условностью критериев оценки, используемых для решения вопросов о продлении или закрытии лицензии. Правило коррупционно-бюрократическое было достаточно простым — «если хочешь жить — плати». Второе, связанное с грантами, не в меньшей степени определялась условностью критериев отбора кандидатов на гранты. И здесь действовала система «отката» — «за полученный грант отдай его часть», не просто в виде налога государству, тоже немало, а в форме взятки. Получение и выплата каждого гранта сопровождалось огромным количеством отчетных документов. Неудивительно поэтому отсутствие энтузиазма у кандидатов на гранты и распределение грантов, в основном, среди «проверенных» людей.

Но это было лишь частью бюрократической машины. «Растление» продолжалось и в самих учебных учреждениях. Даже те средства, которые приходили в учебные учреждения тем или иным образом (дотации, субсидии, гранты и пр.), оседали на административном уровне, не доходя или в ничтожной мере доходя до исполнителей — воспитателей, учителей, преподавателей. Как известно, любой бюрократической организации свойственно стремление к расширению (ироничный, но справедливый «закон Паркинсона»). И чем более громоздкой являлась организация, тем меньшим было влияние исполнителей на верховную администрацию. К примеру, некоторые московские вузы разбросаны по всему городу, их факультеты территориально разобщены, не имеют информации друг о друге. Общие собрания представителей факультетов проводятся, разве что по большим праздникам. Финансовая деятельность вузов не освещается. Премии, дополнительные оклады, надбавки, бонусы — все это оказывается в полном распоряжении администрации, их распределение тщательно скрывается — отсюда колоссальный разрыв в доходах руководителей и исполнителей. Недовольных исполнителей либо увольняют, либо делятся с ними доходами, «крохами с барского стола».

«Растление» (коррупция) коснулось и самих воспитателей, и учителей, и преподавателей. В условиях снижения зарплаты, в новых социально-экономических условиях, не ощущая поддержки государства, они были вынуждены искать дополнительные источники доходов. Это были и дополнительные ставки, и побои с учащимися, и репетиторство, и прямое вымогательство за оценки. Правительство в лице министра образования вполне могло заявить, по примеру Петра I: «Профессия сия воровская и оплате не подлежит». Но не вы ли и довели ее до такого состояния?

Поучительна история ЕГЭ (единого государственного экзамена), который сдают учащиеся по выходе из школы «во всех городах и весях» РФ и который служит свидетельством их успехов при поступлении,

главным образом, в вуз. Он ведет свое начало вовсе не от тестовых заданий Гальтона и Бине, вовсе не от армейских тестов США, а скорее от императорского Китая, где испытания учащихся — кандидатов на государственную службу проводились с начала первого тысячелетия н. э. и продолжались до начала XX столетия. В нашей стране он задумывался как объективное средство борьбы с субъективностью педагогов при оценивании знаний учащихся и как средство повышения качества образования. Оправдал ли он эти надежды?

О качестве образования не будем говорить, о его падении известно давно, ЕГЭ лишь по-своему выявил его и способствовал его падению. Поговорим об объективности. Есть байка про игровой автомат — вы можете выиграть на нем большую сумму за счет случайного выпадения чисел, но не забывайте, что у него есть хозяин, которому может не понравиться ваш выигрыш. Так и с ЕГЭ. Это лишь видимость — объективное оценивание, оно регулируется невидимым «хозяином», который в действительности оценивает ваши знания отнюдь не объективно. И это показали многочисленные и теперь уже многолетние нарушения при проведении ЕГЭ. Если раньше был учитель и учащийся, то теперь между ними помещен инструмент оценивания, которым действует и управляет, отнюдь не учитель, а организатор процесса оценивания — чиновник, бюрократ. Можно возразить, что чиновник может быть хорошим бюрократом, но ответим на это, что в условиях всеобщей коррупции он будет выглядеть «белой вороной».

Более того, в образовании появляется фигура репетитора, готовящего к поступлению в вуз, то есть предлагающего свои платные образовательные услуги, фигура, бывшая и ранее, но ставшая особенно необходимой и значимой ввиду легитимизации платных услуг и снижения качества школьного образования. Да и учитель в школе все более превращается в человека, не излагающего сведения из определенной области знаний, а натаскивающего на ответы по ЕГЭ. Помимо того, что сама процедура ЕГЭ, крайне бюрократическая, начиная с заполнения анкет до сообщения результатов, да и процесс оценивания анонимизируется, становится непрозрачным. Неудивительно поэтому сообщения о росте коррупции. «С введением ЕГЭ школьная коррупция выросла в 20–25 раз, обогнав коррупцию вузовскую», — к таким выводам пришли эксперты, проанализировав факты из СМИ» (Педсовет.org, 12-й Всероссийский интернет-педсовет).

Напомним различие «плохой» и «хорошей» бюрократии: первая разлагает организацию, вторая способствует ее развитию. Вторая свойственна скорее молодым, развивающимся организациям. Первая свидетельствует о деградации образовательных учреждений, особенно образовательных «монстров», оставшихся после советского периода, но теряющих свою былую эффективность в новых социально-эко-



номических условиях. Нашу нынешнюю образовательную систему следует отнести к разряду плохих бюрократий именно по критерию коррупции. Когда над учебным процессом, происходящим в аудиториях и лабораториях, выстраивается громоздкая система управления, которая не только берет узаконенную долю доходов от учебного процесса, но и присваивает их большую часть без ведома большей части участников процесса, — это и есть коррупционная бюрократия в образовании.

Нынешняя бюрократизация, а следовательно, ритуализация образования сопровождается процесс «окостенения» управленческих образовательных структур. Узкая специализация ведет к потере целостного смысла обучения у отдельных представителей образования — не только у преподавателей, но и, прежде всего, у школьников и студентов. Как форма профессиональной деятельности, учебная деятельность становится все более канонизированной, определяемой все более усложняющимися правилами и условиями, особенно в условиях «управляемой демократии» образовательного процесса, означающей увеличение отчетности со стороны администрации учебных учреждений. Со стороны учащихся, в частности, студентов, соблюдение правил учебной деятельности, написание работ в рамках сложившейся тематики, в рамках правил их оформления становится порой важнее достижения цели самой учебной деятельности, а правильная организация поиска цели работы учащимися — важнее самой цели. Цель, найденная помимо этих правил, подвергается сомнению или отвергается. Более того, поиск цели вне этих правил объявляется незаконным.

Заметим вновь, что не всякая бюрократия является «плохой», но лишь зараженная коррупцией, особенно бюрократия нашей образовательной, да и социальной системы, сверху донизу пронизанная ее «метастазами». И самым негативным ее признаком является массовость — коррупция стала настолько массовой, что превратилась в составляющую образа жизни, изменить который не в состоянии ни обилие тюрем и лагерей, ни веревки для наказания виновных. Отрубание рук или даже голов для избавления от коррупции эффективно лишь на первом этапе ее развития, когда она носит характер отдельных проявлений. Позднее она обретает авторитетных (и в криминальном, и в обычном смысле) покровителей в лице лоббистских групп в правительстве и Государственной Думе, отношение к коррупции либерализируется, мол, «кто у бога без греха, у царя без вины». Да и наша судебная власть, как показывает процесс, связанный с казино, далеко не безупречна, попросту говоря, коррумпирована.

Но обратимся к пониманию термина «бюрократия». Из статьи, казалось бы, ясно, что к бюрократам могут быть отнесены и египетские, и вавилонские пис-

цы, и китайские письмоводители, и российские приказные дьячки, и столоначальники, и современные отечественные и зарубежные начальники, руководящие не только промышленностью и военными ведомствами, но и научными, медицинскими учреждениями, то есть социальный слой людей, выполняющий определенную общественную функцию, отделенную и даже отчужденную от интересов и потребностей общества, исполняющий закон или правила, принятые некогда в данной социальной среде. Кто может быть отнесен к этой группе людей? Кто получает эту власть, дающую дополнительный источник дохода, как бы ни оплачивалась эта власть? Для ответа на этот вопрос нам придется обратиться к теории управления, а именно — к социологии и психологии управления.

Все названные нами исторические фигуры (писцы, дьячки, начальники) связаны с государством, а стало быть, с необходимостью управления. Управление всегда предполагало организованную деятельность людей, необходимость воздействия на них, причем на всех уровнях, от монарха, государя, президента до завхоза, управдома и тренера спортивной команды. Всех их связывает идея управления, все они управляют подчиненными. Можно ли всех их считать бюрократами? Или бюрократами считать только тех, кто имеет дело с бумагами, которые заслоняют живого человека, которые мыслят абстрактно, хотя и по правилам, но без учета реальной обстановки? Или, наконец, это человек, обладающий властью и непосредственно взаимодействующий с посетителем?

Нам кажется, что бюрократия — это вовсе не особое сословие общества, каким его изображают средства массовой информации, а существенное свойство государства, которое не может существовать без бюрократии — людей, следящих за соблюдением и претворением в жизнь общих правил и законов данного государства, людей, составляющих само государство. Бюрократ — это человек, соблюдающий правила, указания и инструкции, безотносительно к конкретной ситуации, в которой они должны применяться. А общие правила и законы пронизывают всю жизнедеятельность людей в государстве, связанной с управлением. Законы могут быть жесткими или мягкими, человечными или бесчеловечными в оценке тех или иных слоев общества или отдельных людей.

В этом понимании бюрократами являются все люди, относящиеся к управлению, в частности, образовательной системе управления государства — от министра образования до преподавателей вузов, учителей общеобразовательных школ и воспитателей дошкольных учреждений. То есть каждый из участников образовательной системы становится бюрократом, заняв определенную должность. Именно должность делает нас «бюрократами», людьми, которые принимают решения по заранее определенным должностным инструкциям или указаниям, в соответствии с имеющимися сведениями, изложенными устно, на бумаге или в компьютере, независимо или

вопреки реальной или не вполне понятной и «нештатной» ситуации. Словом, бюрократ — это социальная роль, которую играет и вынужден играть каждый участник государственной жизнедеятельности.

Заметим, что и в негосударственных учреждениях воспроизводятся те же структуры управления, порождающие бюрократию, как и в государственных учреждениях, хотя они отличаются формой собственности и могут сопровождаться более высокой оплатой, бонусами (премиями) и корпоративами (коллективными вечеринками), создающими иллюзию сближения руководства с персоналом. То есть формы собственности не меняют структуры управления.

Исполнение должности может быть различным — усердным, дотошным, старательным или безалаберным, равнодушным, пренебрежительным. При этом исполнитель может руководствоваться тремя основными ориентирами:

- быть лояльным; слово «лояльный» происходит от французского «loi», означающего «закон, законодательство», но в действительности может означать верность корпорации, то есть соответствовать не только закону, но и правилу, инструкции, принятой в данной организации;
- следовать «распоряжениям свыше», от непосредственного начальства, по «личному указанию», приказу руководства;
- проявлять собственную личность в решении вопросов, при этом возможны самые разные формы — от участливости до хамства, от великодушия до вымогательства.

Все это формы проявления бюрократии в разных ее разновидностях (от «хорошей» до «плохой»).

Как можно видеть, именно последняя форма проявления делает бюрократию либо обращенной к людям, либо отчужденной от них, то есть либо «плохой», либо «хорошей», если пренебречь суровостью или мягкостью законов или самодурством или либерализмом начальства. Чем меньше сила и влияние закона и чем меньше контролирует начальство текущие дела, тем большую свободу получает личная инициатива бюрократа. В наше время она приобрела во всех эшелонах власти небывалый размах и влияние. Четвертая власть — это вовсе не власть СМИ, которую они себе приписали, это личная власть бюрократа, казалось бы, исполнителя закона или чужой воли, какую бы должность он ни занимал. Это власть, отличная и от исполнительной власти, которая ее породила, и от власти законодательной, которую она воспроизводит или имитирует в конкретной ситуации, и от власти судебной, на которую она опирается в случае необходимости.

Кто становится бюрократом в глазах населения, если любой носитель должности является таковым? По-видимому, для этого надо обладать еще одним свойством должности — «чином», отсюда слово «чиновник». Но чиновник — это просто человек, находя-

щийся на государственной службе. Поэтому и отношение к нему «простолюдинов» (мещан, крестьян, купчихек) соответствующее, как к человеку, обладающему государственной властью. Отсюда обращение — господин. Но так было в дореволюционное время (до 1917 года). В советское время это различие сменилось на отношение работников партийно-государственного аппарата, с одной стороны, и рабочих и крестьян, с другой. И хотя в советское время все были «обобществлены» словом «товарищ», но всегда сохранялось различие: к одним «товарищам» обращались на «вы», к другим — на «ты». А после революции 1991 года вновь вернулись «господа», но только по отношению к «власть имеющим» — политикам, бизнесменам, а также начальникам, желающим видеть услужливость подчиненных. Одним словом, «чинопочитание» проявилось в новом виде. Да это и неудивительно — управление основано на субординации (подчинении) одних людей другим, что и отражается в языке.

Возникает вопрос, возможны ли изменения в бюрократических структурах, насколько они радикальны, или бюрократия так же бессмертна, как и мафия («мафия» по-итальянски означает «семья», то есть бюрократия так же бессмертна, как и семья — основа общества). Здесь следует обратиться к психологической природе человека, основного элемента этих структур.

Прежде всего, возникает вопрос о творческом отношении человека к делу, о котором так много говорится в современных теориях организации? Возможно ли оно в бюрократических структурах или хотя бы в деятельности человека, выполняющего возложенные на него обязанности? На первый взгляд, одно исключает другое: бюрократ — это человек, чье положение по определению исключает нарушения правил. Но поскольку мы заявили, что, с одной стороны, всякий человек, включенный в управленческую структуру, является бюрократом по положению, полномочиям и обязанностям, но, с другой стороны, следует признать, что он является просто человеком, которому, изначально, если верить гуманистической психологии, от природы присуще творчество так же, как птице летать, а рыбе плавать (А. Маслоу), то не следует удивляться, что и бюрократические структуры, включающие людей, претерпевают изменения в процессе существования, то есть им свойственны творческие изменения.

Здесь следует иметь в виду, что бюрократическое творчество бывает разным: конструктивным и деструктивным, то есть либо совершенствующим бюрократический аппарат, либо радикально изменяющим или разрушающим его. Бюрократия, как и сопутствующая ей коррупция, чрезвычайно живучий социальный феномен, переживший немало изменений в процессе своего развития в структурах государства, которое могло меняться и даже разрушаться, но бю-



рократия вновь восстанавливалась на его обломках, если государство воссоздавалось в той или иной форме. Однако если бюрократия развивалась в соответствии с гласным, известным разделением общественного труда, то коррупции, как теневому явлению, приходилось находить негласные формы в иных условиях. А это не могло не требовать от ее участников изобретательности и творчества. И, конечно, никто не мог знать лучше слабых сторон системы управления и использовать это знание в своих целях, кроме самих исполнителей — чиновников. Это и свои стратегии, и методы, приемы, технологии работы с посетителями, клиентами, пациентами, гражданами, студентами, школьниками — все они рождались в непосредственном контакте с «потребителем» и нигде не описывались. Конечно, эти новшества не были и не могли быть запатентованы, но что они существовали и неявно передавались от поколения к поколению, вне образовательной системы (поскольку, как известно, «в школе не учат плохому»), и что творились они повсеместно, «на каждом рабочем месте», сомнения нет.

С появлением в нашей стране разделения разных форм собственности (федеральной, муниципальной, корпоративной, частной и пр.) стало ясно, что между ними не может не возникнуть конкуренция за власть. А конкуренция предполагает противодействие, в том числе, в области изучения и толкования законов. Поэтому едва ли не первыми дисциплинами, преподаваемыми в негосударственных структурах на «курсах и факультетах повышения квалификации», стали экономика и право, и особенно способы уклонения от налагаемых государством налогов. Созданные корпорациями собственные, автономные образовательные структуры должны были формировать в сотрудниках «лояльность» к корпорации как отдельному социальному образованию, в том числе противостоящему государству. Именно здесь и замышлялись новые формы ухода от налогов, а по сути новые формы коррупции, приобретшие тем самым цивилизованный вид. Сейчас книгу с предложениями «как уйти от налогов» можно встретить в ряду других, вроде «как стать здоровым навсегда», как «добиться успеха в

жизни» или «как сохранить потенцию до ста лет». Образование едва ли не впервые было поставлено на службу коррупции, то есть стало распространителем ее идей.

Теперь несколько слов в защиту коррупции. Если явление существует так долго (с шумерской, древнеегипетской или китайской цивилизаций), то должен быть резон его существования в наши дни. Он действительно существует. В народе известно изречение «не подмажешь — не поедешь», оно относится не столько к телегам, сколько к канцелярскому делу, которое «скрипит без смазки», то есть без дополнительных стимулов в той или иной форме. Чиновники выполняют, как правило, рутинную работу, не приносящую радости, присущей творческой работе, поэтому интерес к работе проявляется только с появлением клиента с «подарком» или возможностью «подзаработать» на нем. Г. Попов, будучи мэром Москвы, предлагал даже издать своего рода «ценник» коррупции на услуги, оказываемые администрацией. Его идея была встречена таким же общественным неодобрением, как, в свое время, идея Фрейда о детской сексуальности. С тех пор детскую сексуальность признали, следовало бы признать и коррупцию как средство ускорения движения дела в условиях бюрократии. А поскольку бюрократия оказывается атрибутом государства, то пока живо государство, будет жить и бюрократия, а стало быть, и коррупция, способствующая ее функционированию.

Но как бороться с «раковой опухолью» коррупции, принявшей в нашей стране массовый характер, — с помощью ли веревки, как в петровские времена, с помощью ли гильотины, как во времена французской революции, или посредством нагана, как в сталинские времена? Оставим это решение на совести общества, которое должно освободиться от нее в избранной форме во всех сферах, чтобы продолжать жить дальше. Но пожелаем ему не переусердствовать, чтобы не было «скрипа» в бюрократических структурах, неизбежных в любом государстве.

А.Л. Шамис

Подход к построению качественных моделей процессов мышления



В статье приводятся варианты качественных определений мышления. Рассматривается вариант классификации видов мышления. Рассматриваются схемы и общие характеристики процессов мышления применительно к таким его типам, как перцептивный (восприятие), когнитивный (обучение), поведенческий и творческий.

На интуитивном бытовом уровне слово «мышление» всем понятно, однако четкого и полного определения не существует. Занимаясь общими вопросами, связанными с мышлением, тем более моделированием мышления, или только оценкой перспективности этих исследований, нужно хотя бы в каком-то приближении дать определение предмету исследований. Иначе не будет ясности относительно того, о чем идет речь.

Индуктивные определения

Предлагалось много разных, преимущественно индуктивных, определений, строящихся на перечислении признаков или характеристик явления. Обычно важными характеристиками мышления считаются: память, способность к обучению, наличие семантической модели проблемной среды, индуктивный вывод, дедуктивный вывод, синтез — анализ, ассоциации по сходству, ассоциации по смежности во времени, интуиция, инсайт (озарение), способность к решению неалгоритмических творческих задач, сознание. Этот список, получаемый на основе психологических экспериментов или самоанализа, можно расширять, например, добавляя воображение, умозрительное конструирование, активность, можно и сокращать, поскольку неизвестно, какие характеристики мышления являются необходимыми. В любом случае такое определение может быть лишь очень приблизительным, поскольку входящие в перечень характеристики, в свою очередь, не являются строгими понятиями и чаще всего сами нуждаются в определении. Тем не менее, перечисленные и другие аналогичные характеристики, выявляемые методами нейрофизиологии или психологии, не давая точного определения мышления, безусловно, полезны, указывая направления возможных теоретических и экспериментальных работ.

Функциональное определение мышления

Может быть, к ответу на вопрос, что такое мышление, полезно идти от анализа задач, для решения которых возник и эволюционно развивался мозг? Живым организмам, в том числе и человеку, для организации эффективного целенаправленного поведения и, в конечном счете, для выживания необходимо

Шамис Александр Львович — кандидат технических наук, лауреат премии правительства РФ в области науки и техники, автор около ста печатных работ, в том числе трех монографий. Долгое время проработал в Научно-исследовательском центре электронной вычислительной техники. В настоящее время работает консультантом в компании АВВУУ, преподает на базовой кафедре МФТИ. Более сорока лет занимается теоретическими и практическими проблемами искусственного интеллекта, разработкой прикладных интеллектуальных технологий. Основная сфера интересов — моделирование восприятия, поведения и нейронных механизмов мышления. Представления о принципах целостности и целенаправленности живого восприятия применены при разработке систем распознавания рукописных текстов. Один из создателей систем автоматического чтения FineReader и FormReader (FineReader — рукопись).



приобретение и использование знаний о своей среде обитания. Приобретаемые знания формируют в мозге активную модель окружающего мира. Эта модель используется для восприятия среды, управления поведением в среде и для наращивания самой модели, то есть для обучения. Строя в мозге модель мира, обладающий мозгом субъект отражает в модели выявляемые причинно-следственные связи между объектами и явлениями мира, включая и самого себя как объект мира, стоит иерархии обобщений по линии частное — общее и укрупнений по линии часть — целое. Подчеркнем, что в основе построения модели мира лежит эксперимент, определяющий связи между причинами и следствиями. Средство для построения модели мира — это мыслящий мозг, конструирующий эксперимент по выявлению причинно-следственных связей в мире и отражающий в себе результаты эксперимента. С учетом сказанного можно дать следующее очень общее определение.

Мышление — это **активный процесс в живом мозге**, направленный на:

1. построение в мозге активной иерархической модели среды, необходимой и достаточной для восприятия среды и управления **активным целенаправленным поведением** в многоэкстремальной среде;
2. реализацию процесса активного восприятия среды;
3. реализацию процесса управления поведением в многоэкстремальной среде;
4. реализацию процесса активного обучения;
5. решение неалгоритмических (творческих) задач.

Словами «активный процесс в живом мозге» мы подчеркиваем, что для объяснения мышления важно понять не только то, что делает мозг, но и то, как он это делает. Принципиально также подчеркивание многоэкстремальности задач поведения. Это очень общее предварительное определение может использоваться как исходная рамка для более подробных и более конкретных интерпретаций.

Приведенная дефиниция определяет мышление как сложный многоплановый процесс. Этот процесс имеет свою специфику в зависимости от решаемой мозгом задачи. В этом плане возможны разные классификации видов мышления. Например, можно говорить о перцептивном мышлении, когнитивном мышлении, практическом (поведенческом) мышлении, абстрактном мышлении, образном мышлении, словесно-логическом или понятийном мышлении, репродуктивном простом мышлении, репродуктивном творческом мышлении, созидательном творческом мышлении.

Перцептивное мышление

Основная информация о среде поступает в мозг посредством зрения. Восприятие, обеспечивающее другими органами чувств (слух, осязание, обоняние), имеет свою специфику, которая в этой статье рассматриваться не будет. В дальнейшем под словом восприятие будет пониматься, в первую очередь, зри-

тельное восприятие, хотя основные принципы с определенной коррекцией распространяются и на другие сенсорные модальности. Задача зрительного восприятия рассматривалась нами довольно подробно в [3]. Ниже кратко затрагиваются только основные моменты, относящиеся к организации процесса и необходимой структуре модели среды.

Восприятие окружающей среды на основе модели проблемной среды служит для организации зачастую очень сложного поведения в среде. Акт восприятия может рассматриваться как актуализация какого-то фрагмента модели среды. Подобная актуализация может быть и умозрительной (воображение) или актуализацией во сне. Восприятие является целостным. Ситуация не разрывается на отдельные объекты, а воспринимается целиком, со всеми входящими в ситуацию объектами, находящимися в каких-то пространственных и других отношениях. Выделение в восприятии отдельных объектов происходит при поведенческой необходимости за счет направленной концентрации внимания, управляемой пока еще не вполне определенным уровнем воли или сознания. Принцип целостности восприятия распространяется не только на восприятие ситуаций любого уровня укрупнения или детализации, но и на описание в модели и узнавание отдельных конкретных объектов.

Таким образом, информационная модель проблемной среды включает иерархию целостных представлений. При распознавании объектов восприятия любого уровня укрупнения принцип целостности состоит в интерпретации любых распознаваемых объектов в составе более крупных целостных образований — конструкций, отображающих те взаимосвязи из внешней (поведенческой) задачи, в которых участвуют распознаваемые объекты. Эти взаимосвязи образуют внешний контекст интерпретации. Использование внешнего контекста интерпретации позволяет, во-первых, не только правильно выделять и воспринимать те части изображения, которые, при их отдельном восприятии, допускают неоднозначную интерпретацию, но и, во-вторых, повышать надежность восприятия всех объектов, задействованных в той или иной семантической конструкции на всех уровнях укрупнения информационной модели за счет их целенаправленной и совместной интерпретации.

В общем плане целостность информационной модели дает возможность не только правильно интерпретировать части в составе целого и во взаимодействии между собой, но и осуществлять активный целенаправленный процесс поиска и выделения информации, необходимой как для интерпретации объектов восприятия всех уровней укрупнения, так и для использования во внешней по отношению к восприятию задаче поведения.

Еще одной особенностью задачи восприятия является необходимое предвидение ситуаций по модели среды и формирование на этой основе гипотез восприятия.

Из сказанного уже очевидно, что живое восприятие и классическое машинное распознавание обра-

зов — это далеко не одно и то же. При обычном распознавании образов на вход распознающей системы поступает не изображение целостной ситуации, а каким-то образом выделенное изображение отдельно объекта или его какие-то признаки. Распознающая система должна по признакам объекта определить, к какому из известных классов относится данное изображение. Такое распознавание — это не целостное восприятие среды и даже не целостное восприятие отдельных объектов, а классификация по признакам объектов, рассматриваемых по отдельности.

Тем не менее, во многих работах, говоря о моделировании или о каком-то приблизительном описании мышления, зачастую ограничиваются ссылками на распознавание образов, полагая, что это почти одно и то же. Это не так. Классическое распознавание образов это не только не мышление, но и не восприятие среды. В свою очередь, восприятие среды это не мышление в каком-то более или менее полном объеме, а лишь специфическая очень сложная и очень интересная его часть, проливающая, тем не менее, свет на структуру модели проблемной среды и некоторые важнейшие принципы организации работы механизмов мозга. Специфические процессы, связанные с восприятием среды, будем называть перцептивным мышлением.

Итак, процесс перцептивного мышления связан с восприятием, осознанием и пониманием реальной ситуации в среде. Перцептивное мышление — это актуализация в мозге и вывод на уровень сознания части модели среды, включающей реально воспринимаемый органами чувств фрагмент среды. Возникающая при этом в сознании часть среды может выходить за пределы непосредственно воспринимаемого фрагмента как в пространстве, так и во времени. Кроме того, к перцептивному мышлению относятся процессы умозрительного перцептивного конструирования воображаемых объектов и ситуаций. Поясним это на следующем примере.

Я гляжу на экран и вижу появляющиеся на нем символы, слова и фразы. Я вижу монитор, клавиатуру, иногда мышку и поверхность стола... Периферическим зрением менее четко я вижу настольную лампу, телефон и другие находящиеся на столе предметы. При желании я могу переключить внимание и вывести на уровень сознания с любой доступной мне степенью детализации любой из этих предметов. Не оборачиваясь назад, я представляю, что находится у меня за спиной, но это представление является уже обобщенным и не таким точным и детальным. Я слышу направляющиеся ко мне шаги и представляю, кто идет, и догадываюсь зачем. Я могу представить себе не только ситуацию, которая будет через какое-то время, но и ситуацию, которая была в прошлом.

Описанный пример относится к актуализации фрагментов перцептивной части модели среды. Эти фрагменты могут включать как конкретные объекты и ситуации, так и представления разной степени обобщения и укрупнения. Кроме того, я могу себе представить не только то, что в явном виде отображено в моей модели проблемной среды. В моем умозритель-

ном представлении могут возникать объекты и ситуации, не доступные прямому восприятию. Я могу себе представить и то, что я никогда не видел и никогда не увижу, например, избушку на курьих ножках либо другие физически невозможные объекты и ситуации. Представления такого рода можно назвать умозрительным перцептивным конструированием.

Умозрительное моделирование и умозрительное конструирование объединяет с процессами непосредственного реального восприятия то, что все они являются принципиально отображаемыми перцептивными представлениями, хотя бы только в воображении.

Таким образом, перцептивное мышление включает как узнавание отдельных объектов, так и целостное восприятие окружающей среды. Но не ограничивается только этим. Восприятие и умозрительное моделирование среды в процессе перцептивного мышления основывается на принципах целостности, целенаправленности и активности. Разворачиваются и взаимодействуют процессы «снизу вверх» и «сверху вниз» в иерархически организованной модели проблемной среды, отражающей двусторонние связи между частным и общим, а также между частями и целым. Происходит управление процессом восприятия с понятийного уровня. Восприятие в значительной степени основывается на предвидении — «акцептор восприятия». Используется контекст и максимально полная семантическая модель проблемной среды. Формализация и моделирование всего этого представляет собой проблему, очень далекую от решения.

Когнитивное (познавательное) мышление

Когнитивное мышление — это обучение, то есть формирование в мозге модели среды. Обычно считается, что в нейронной модели среды смысловым элементом, то есть конкретным объектам, ситуациям или действиям, соответствуют нейронные ансамбли разных уровней иерархии. Построение в нервной системе отображения среды начинается с формирования в ней простых конкретных чувственных образов объектов, ситуаций и действий. Далее в модели среды строятся причинно-следственные связи между отображаемыми в ней объектами на основе непосредственных парных сочетаний во времени — временных ассоциаций.

Конкретные чувственные образы и простые связи между ними формируются при отображении среды в нервной системе животных. У человека образное отображение среды формируется в правом полушарии головного мозга. Понятийное словесно-логическое отображение формируется в левом полушарии. Образная и понятийная модели функционально и структурно разделены, но работают как единое целое, взаимно дополняя друг друга. Как уже отмечалось, отображение среды в мозге человека, является многоуровневым и иерархическим. Построение иерархической многоуровневой системы представления объектов, ситуаций, действий и процессов происходит одновременно как по линии формирования укруп-



нений (часть — целое), так и по линии формирования обобщений (частное — общее). Формирование в модели отображения среды, включающего понятия высокого уровня укрупнения, обобщения и абстракции, невозможно без вербализации, то есть языка.

В многоуровневой нейронной модели среды происходит активация смысловых элементов (нейронных ансамблей) по вертикали — снизу вверх, то есть от частного к общему, или индукция, и от частей к целому, или синтез. Происходят и встречные возбуждения сверху вниз, то есть от общего к частному, или дедукция, и от целого к частям, или анализ.

Когнитивное мышление во многом опирается на наглядно-образное конструирование (воображение), а также и на наглядно-действенное конструирование. При наглядно-образном конструировании в воображении представляются объекты, в том числе могут устанавливаться непривычные или невероятные сочетания предметов и их свойств. Эти представления играют роль гипотез, требующих проверки. При наглядно-действенном конструировании происходит реальное физическое преобразование ситуации и опробывание свойств объектов. Все сказанное может относиться не только к реальной воспринимаемой или отображаемой среде, но и к формальным и абстрактным, например, математическим объектам.

Как уже говорилось, основная часть модели среды строится на основе личного опыта индивида. Что заставляет животное или человека получать из среды информацию, то есть проводить эксперимент, выявлять причинно-следственные связи и структурировать эту информацию, то есть обобщать, укрупнять и привязывать к уже существующей? У живого организма имеется потребность не в получении информации вообще, а в построении модели проблемной среды, при этом строятся информационные срезы, определяемые его первичными и вторичными потребностями. Живой организм направленно и активно входит во взаимодействие со средой для удовлетворения всех своих потребностей, в том числе и для удовлетворения потребности в построении и дополнении модели среды.

Итак, познание среды активно и целенаправленно. Состоит оно в формировании как конкретных, так и укрупненных и обобщенных представлений объектов среды, а также в определении причинно-следственных связей, формировании гипотез о свойствах исследуемых объектов и в получении информации, необходимой для их проверки. Познание активно еще и потому, что оно непосредственно направлено на гашение очагов возбуждения и оптимизацию функционального состояния нейронной сети [3]. В конечном счете, этот процесс приводит к формированию в мозге целостной модели среды.

Интересно в связи с этим привести цитату из «Словаря практического психолога» (1998) [1]: «Непрерывное генерирование взаимосвязанной системы познавательных гипотез, идущих навстречу внешним стимулам, есть выражение активной природы образа мира — в противоположность традиционным представлениям о познавательных образах как возникающих в результате рефлекторных процессов — реак-

тивных, развертывающихся в ответ на внешние воздействия». Это очень созвучно излагаемому и, в определенной степени, подкрепляет приводящиеся представления. Можно добавить еще, что активный целенаправленный процесс познания имеет много общих черт с процессом активного целенаправленного восприятия.

Словесно-логическое (понятийное) и образное мышление

Развитым мозгом и мышлением обладают животные и человек. В то же время, мышление человека во многом отличается от мышления животных. В значительной степени эти различия определяются тем, что строящаяся в мозге модель проблемной среды человека принципиально отличается от модели проблемной среды животных. Как уже говорилось, в мозгу животного строится так называемая образно-двигательная модель. У человека модель проблемной среды состоит из двух частей — словесно-логической и образной. Эти части имеют не только функциональное различие, но и четкое структурное и пространственное разделение. Словесно-логическая модель расположена в левом полушарии коры головного мозга, образная модель — в правом. Соответственно, в психологии различаются словесно-логическое (понятийное) и образное мышление.

Чем отличаются образная и понятийная модели и связанные с ними типы мышления? В понятийной модели входящие в нее объекты, ситуации, действия и процессы именуется. Это позволяет создавать иерархические многоуровневые обобщения и оперировать не только с конкретными единичными сущностями, но и с их классами. В понятийной модели возможно формирование понятий разной степени абстракции. Например, возможны такие понятия, как «здоровье», «ошибка» или «плохое обслуживание». Часто считают, что словесно-логическое, то есть понятийное, мышление является последовательным. Это не совсем точно. Информация, содержащаяся в модели проблемной среды, не является последовательным описанием, а представляется в виде параллельной иерархической структуры. На этой структуре разворачиваются во многом параллельные процессы поиска путей между очагами возбуждения. Результатом такого поиска (мышления) становятся непротиворечивые в пределах имеющегося опыта причинно-следственные цепочки ситуаций и действий разных уровней обобщения, укрупнения и абстракции. Выбор пути между очагами возбуждения в модели также, по-видимому, в основном параллельный процесс. Последовательным может быть процесс проверки реализуемости или непротиворечивости цепочки переходов.

В образной модели отражаются конкретные объекты, ситуации и действия. Возможность построения обобщений и укрупнений минимально достаточна для процесса восприятия, в первую очередь, зрительного. В нашей терминологии, это только два или три уровня иерархии. Помимо зрительных образов могут восприниматься, запоминаться и воспроизво-

даться в воображении звуки, музыка и простая информация других сенсорных модальностей. Возможность восприятия и понимания более или менее сложной информации, выражаемой словами, минимальна.

Образная модель работает параллельно. В образной модели происходит одномоментное многозначное целостное восприятие объектов и ситуаций. Образное мышление ограничивается преимущественно ассоциациями по сходству и по смежности во времени. И что очень важно, в образной модели происходят основные эмоциональные оценки, в том числе и оценки, на основании которых принимаются поведенческие решения в ситуации выбора. С этими особенностями образной модели связано то, что правое полушарие в основном отвечает за воображение и творчество. В нормальном здоровом мозге человека понятийная и образная модели работают совместно.

Очень приблизительно это взаимодействие может происходить следующим образом. Вспомним Маяковского: «Взвоят и замрут сирены над Гудзоном, будто бы решают выть или не выть. Лучше бы не выли, пассажирам сонным нужно просыпаться, думать, есть, любить». Поэт написал слова, взятые из его понятийной модели. Слова эти появились на основании конкретных, эмоционально оцениваемых образов из его образной модели и их обобщений, сформированных в его понятийной модели. При этом поэту удалось создать типичные, узнаваемые образы так, что у читателя эти слова вызывают из его образной модели его частные образы, их обобщение и эмоциональную оценку, близкие, в общем случае, образам и их эмоциональной оценке поэта.

Образные представления помогают формированию понятийных представлений и, как правило, опережают их. С образно-чувственным представлением объектов, ситуаций, действий и процессов в первую очередь связывается их эмоциональная оценка. С образными представлениями чаще всего связано построение гипотез, с понятийными представлениями — проверка гипотез. Таким образом, понятийные и образные представления работают совместно и дополняют друг друга.

Существует представление, состоящее в том, что для науки, в отличие от искусства, главным, а может быть, и единственным является сухое строгое словесно-логическое или, что то же самое, символично-логическое мышление. Это неверно. Для любой творческой деятельности и, может быть, в первую очередь для науки, необходимы фантазия, воображение, образное мышление, целостное, часто зрительное, представление проблемы, эмоциональная оценка. Многие ученые (Адамар, Пуанкаре, Пенроуз) пишут, что их творческое мышление — момент озарения (инсайт) — часто не имеет словесного выражения. Это можно объяснить не только тем, что в творческом процессе на первом месте стоят образные представления, но и тем, что информация в мозге человека представлена в виде иерархической параллельной структурной модели. Это относится не только к образно-двигательной, но и к понятийной модели. Формулирование результатов творческого процесса в виде линейной символ-

ной (словесной) последовательности происходит на втором этапе мышления.

Практическое (поведенческое) мышление

Нужно отметить, что строящаяся в мозге модель проблемной среды должна обеспечивать как сложное, так и простое рефлекторное поведение. Однако, схема «стимул — реакция» не пригодна для решения задачи сложного поведения. Поведение не ограничивается ответными реакциями на внешние стимулы и не преследует традиционно рассматриваемой цели «уравновешивания со средой». Главная и постоянная, и непрерывная задача поведения — это удовлетворение первичных и вторичных потребностей, для которого необходимо достижение целевых ситуаций в среде. Эта задача становится особенно сложной, если среда динамична и многоэкстремальна.

Принципиальная особенность большинства задач поведения состоит в их многоэкстремальности. Часто для достижения целевой ситуации живой организм должен проходить промежуточные ситуации, эмоциональная оценка которых отрицательна. Так, животное в процессе достижения целевой ситуации должно расходовать энергию, преодолевать препятствия, вступать в борьбу и т. п. Ввиду многоэкстремальности многих задач поведения их глобальное решение может быть практически невозможно. Однако, когда задача одноэкстремальна, она может быть решена с применением локального алгоритма, при котором не нужно сравнение всех вариантов до конечной целевой ситуации, а ограниченным перебором определяется лишь наилучший одношаговый переход в каждом узле дерева траекторий, то есть движение осуществляется по градиенту целевой функции. Из этого возникает необходимость сведения многопереборных многоэкстремальных задач к малопереборным одноэкстремальным, дающая возможность пользоваться локальным градиентным правилом принятия решения в ситуации выбора. Мозг решает многоэкстремальные задачи поведения за счет построения многоуровневой иерархической модели проблемной среды. С использованием этой модели в процессе мышления ищутся, эмоционально оцениваются и сравниваются укрупненные варианты одношаговых переходов между текущей и целевой ситуациями.

В свете сказанного рассмотрим гипотетический процесс практического (поведенческого) мышления на типичном примере планирования и управления поведением в многоэкстремальной среде. В психологии термин «практическое мышление» чаще всего относят к процессу постановки целей поведения и выработки планов действий. Для определенной привязки к гипотетическим механизмам мышления будем считать практическим (поведенческим) мышлением поиск и выбор лучшего по эмоциональной оценке пути, соединяющего в модели проблемной среды смысловые элементы, соответствующие текущей и целевой ситуациям. Эта же схема подходит для описания, постановки и умозрительного решения формальной задачи, не связанной с реальным поведением в среде.



Итак, свести многоэкстремальную задачу к одноэкстремальной можно, перейдя на новый информационный уровень модели проблемной среды. Этот новый информационный уровень всегда должен быть уровнем обобщения и укрупнения. Однако, просто перейти на более высокий уровень укрупнения недостаточно. Нужно перейти на такой уровень, где возможны **одношаговые** переходы между текущей и целевой ситуациями.

Рассмотрим пример. Пусть я нахожусь в Москве и должен по каким-то причинам быть завтра в Петербурге. Спланировать и оценить перемещение из Москвы в Петербург на уровне элементарных действий невозможно. Поэтому я сначала по имеющейся у меня модели среды выделяю и сравниваю наиболее укрупненные одношаговые переходы. При этом происходит взаимодействие словесно-логической и образной части модели.

Приближенно и грубо это можно представить себе следующим образом. В словесно-логической модели отражены одношаговые переходы, например, лететь самолетом, ехать на поезде, ехать на автомашине, идти пешком. При выборе между ними идет обращение к образной модели, и в сознании возникают образы, соответствующие сравниваемым вариантам, и их эмоциональная оценка.

Вариант ехать на поезде связан с возникающей из памяти одной последовательностью образов, вариант лететь на самолете — с другой. Эти образы и их эмоциональная оценка зависят от конкретного опыта человека и у разных людей могут быть разными. Например, могут возникнуть такие конкретные образы: ночной поезд, сервис в вагоне, соседи в купе, световые мелькания за окном, плохой сон и т. д. Все это в совокупности дает общую эмоциональную оценку. Таким образом, варианты одношаговых переходов порождает словесно-логическая модель, а их сравнение основывается на эмоциональных оценках образной модели.

Выбрав вариант одношагового перехода — ехать в Петербург на поезде, я намечаю достижимые в один шаг последовательные подцели укрупненного, но более низкого уровня: собрать необходимые вещи, ехать на вокзал, взять билет, сесть в поезд, ехать в поезде. Эта последовательность подцелей определяется выбранным одношаговым переходом верхнего уровня и является одношаговыми переходами.

На каждом из этих одношаговых переходов я могу сравнивать и выбирать варианты, выделять подцели и одношаговые переходы более конкретного уровня вплоть до конкретных действий, например, «встать со стула». В рамках каждого одношагового перехода возможна цепочка действий и ситуаций более конкретного уровня, на которых происходит изменение, в том числе может происходить и ухудшение эмоциональной оценки рассматриваемой ситуации. Однако это уже не имеет решающего значения — за все «отвечает» более высокий и в первую очередь самый высокий уровень укрупнения модели среды.

На каждом уровне модели выбирается просто лучший из возможных одношаговых переходов, даже

если все они имеют отрицательную эмоциональную оценку. На самом высоком уровне — уровне удовлетворения потребностей (в рассматриваемом случае потребность это быть завтра в Петербурге) выбираемый лучший одношаговый переход должен иметь положительную общую эмоциональную оценку, являющуюся совокупной оценкой пути и цели. В противном случае человек (животное, система) в данной ситуации не справляется или плохо справляется с задачей удержания регулируемых переменных внутри области допустимых значений [3].

Итак, целевая функция максимизируется на наиболее высоком одноэкстремальном уровне модели проблемной среды. Таким образом, реализуется локальный алгоритм принятия решения. При выборе решений с необходимостью делаются лишь предварительные приблизительные оценки изменения целевой функции, основанные на умозрительном моделировании и предвидении с использованием многоуровневой модели проблемной среды.

На основе сравнения одношаговых переходов и выбора лучшего из них по эмоциональной оценке в соответствии с принципом доминанты А.А. Ухтомского [2] формируется и фиксируется главная поведенческая доминанта и тормозятся остальные. Доминанта, по А.А. Ухтомскому, это стабильно сохраняющийся очаг возбуждения. От главной доминанты, то есть очага возбуждения самого верхнего уровня обобщения и укрупнения модели проблемной среды, на более низкие уровни распространяется конус, или «дерево», возбуждений и формируется ассоциативно-смысловая зона предактивации. Одновременно передается торможение на нейронные ансамбли, соответствующие альтернативным одношаговым переходам. На каждом уровне иерархической модели среды выбирается и фиксируется своя временная доминанта, соответствующая выбранному на этом уровне одношаговому переходу. Доминанта (очаг возбуждения) гасится при реальном выполнении соответствующего перехода.

Таким образом, за счет оцениваемых одношаговых переходов достигается сведение многоэкстремальных задач поведения к одноэкстремальным, что лежит в основе процесса поведенческого мышления. К этой же схеме может сводиться и процесс мышления при решении многих умозрительных конкретных и абстрактных задач.

Общая схема простого репродуктивного практического мышления

В психологии репродуктивным называется мышление, основанное на применении готовых знаний и умений. Практическое (поведенческое) репродуктивное мышление может быть как простым, так и творческим. Как уже говорилось, текущая и целевая ситуация представляются в нейронной модели проблемной среды возбужденными нейронными ансамблями — очагами возбуждения. Путь в модели проблемной среды — это последовательность переходов «ситуация — действие — ситуация», выражающаяся в последовательном возбуждении нейронных ансамблей.

На общем качественном уровне процесс поиска и сравнения вариантов пути в многоуровневой модели среды рассмотрен выше. Более конкретные представления о возможной реализации такого процесса в нейронных реальных механизмах мышления достаточно приближены. Очаги возбуждения — это стабильная активация соответствующих нейронных ансамблей. Формироваться и фиксироваться главные поведенческие доминанты и соответствующие им очаги возбуждения должны при выборе между постоянными первичными или вторичными потребностями в процессе решения задачи оптимизации поведения по критерию $\max T$ [3]. Гаситься очаги возбуждения должны при удовлетворении потребностей, для чего необходимо либо достижение реальных целевых ситуаций в среде, либо, при постановке абстрактных задач, достижение «умозрительных» целевых ситуаций в модели. Достижение целевых ситуаций в нейронной модели проблемной среды — это последовательное возбуждение нейронных ансамблей, соответствующих переходам от текущей к целевой ситуации.

При поиске пути в модели проблемной среды сначала происходит выделение области поиска, а затем порождение и сравнение вариантов. Будем называть область поиска ассоциативно-смысловой зоной преактивации нейронных ансамблей. Выделение ассоциативно-смысловой области поиска не является абсолютно жестким. Осуществляется оно фоновой возбуждающей преактивацией нейронных ансамблей, связанных с нейронными ансамблями, непосредственно возбуждаемыми поставленной задачей, то есть с главной доминантой и соответствующим очагом возбуждения, а также с подчиненными доминантами на более низких уровнях иерархической модели среды.

«Связанные» в данном случае означает входящие в конус, или «дерево», возбуждений преактивации и связанные в модели проблемной среды по «вертикали», то есть по линиям «часть — целое» и «общее — частное», либо связанные по «горизонтали», то есть отношениями типа «причина — следствие» или ассоциациями по сходству или смежности во времени. Таким образом, активируются не только «вертикальные» связи между уровнями иерархии внутри зоны доминантной преактивации, но и ассоциативно-смысловые «горизонтальные» связи, идущие как от главной доминанты, так и от производных доминант на всех уровнях модели проблемной среды.

Выделение области поиска направлено на то, чтобы рассматривать только осмысленные варианты и снизить вероятность рассмотрения вариантов, не имеющих отношения к решаемой задаче. Так, при планировании поездки из Москвы в Петербург вряд ли нужно рассматривать варианты, включающие подводную лодку или ракетодром.

Порождение вариантов преимущественно в выделенной ассоциативно-смысловой зоне преактивации происходит на основе случайного перебора и взаимного торможения нейронных ансамблей, соответствующих альтернативным вариантам переходов

между моделируемыми ситуациями. На все нейроны поступает дополнительное случайное возбуждающее воздействие, которое складывается с преактивацией нейронных ансамблей в области поиска. Можно предположить, что в мозге случайные внутренние возбуждающие воздействия (внутренний шум) поступают на нейроны коры из каких-то других отделов головного мозга, например, из ретикулярной формации. Кроме того, возможны внешние, то есть сенсорные, случайные воздействия.

Дополнительное случайное возбуждающее воздействие поступает на все нейронные ансамбли и не должно быть слишком большим, иначе оно «забьет» и нивелирует ассоциативно-смысловую преактивацию. Именно поэтому мышлению, как правило, мешает сильный внешний шум.

В свете всего сказанного будем называть простым репродуктивным практическим (поведенческим) мышлением поиск по модели проблемной среды и выбор лучшего пути между текущей и целевой ситуациями, то есть выбор одношаговых переходов и последовательных переходов между ситуациями на всех уровнях иерархии модели, при условии, что искомым путь существует в модели и лежит в зоне ассоциативно-смысловой преактивации. Найденный и все промежуточные пути реализуются в возбуждении соответствующих смысловых элементов модели проблемной среды, то есть в возбуждении представляющих эти элементы модели нейронных ансамблей. Все сказанное относится как к задачам управления поведением в реальной среде, так и к решению абстрактных задач.

Если простое репродуктивное поведенческое мышление характеризуется тем, что искомым путь между очагами возбуждения существует в модели среды и находится в зоне ассоциативно-смысловой преактивации, то творческий вариант репродуктивного поведенческого мышления отличается тем, что искомым путь между очагами возбуждения существует в модели среды, но находится вне зоны ассоциативно-смысловой преактивации. Это обычно существенно затрудняет его поиск. Некоторые предположения об общей схеме творческого мышления рассматриваются ниже.

Репродуктивное творческое мышление

Таким образом, к репродуктивному творческому практическому (поведенческому) мышлению будем относить случаи, когда искомым путь между очагами возбуждения в модели проблемной среды существует, но лежит вне зоны ассоциативно-смысловой преактивации. Этот случай можно назвать творческим поиском. Типичный простейший пример необходимости расширения зоны ассоциативно-смысловой преактивации — это задача построить четыре равносторонних треугольника из шести спичек, требующая для своего решения перехода от напрашивающихся представлений на плоскости к представлениям в трехмерном пространстве.

Если искомым путь в модели проблемной среды существует, но находится вне зоны прямой ассоциа-



тивно-смысловой преактивации, то выход на него, то есть возбуждение соответствующих непредактивируемых нейронных ансамблей, затруднен и является случайным событием, вероятность которого меньше, чем вероятность возбуждения преактивируемых нейронных ансамблей. Кроме того, в соответствии с принципом доминанты А.А.Ухтомского, от доминантных очагов возбуждения не только передаются активирующие воздействия на все ансамбли, которые имеют прямые ассоциативные и смысловые связи с доминантными, но также передается и торможение на все другие ансамбли. В результате возбуждение от внутреннего шума оказывается недостаточным для активации нужных нейронных ансамблей.

Такая ситуация может породить «защелкивание», выражающееся в последовательном повторном возбуждении одних и тех же нейронных ансамблей, относящихся к зоне ассоциативно-смысловой преактивации. Это часто и происходит у человека при решении трудных задач. Выход из защелкивания и активация искомого нейронного ансамбля соответствует состоянию, которое в психологии называется инсайт, или озарение.

Факторов, способствующих возникновению инсайта, несколько. Во-первых, это может быть повышение порога возбудимости у нейронов, входящих в ансамбли зоны ассоциативно-смысловой преактивации при отдыхе. При продолжительном отдыхе и особенно во сне могут нормализоваться и выравниваться пороги возбуждения нейронов по всей сети. (Вспомните — утро вечера мудренее). Во-вторых, это, часто случайное, получение дополнительных возбуждений на нейроны искомого ансамбля через не прямые, иногда достаточно отдаленные ассоциации, зависящие от накопленной в модели среды информации. Эти дополнительные возбуждения могут создаваться слабо возбужденными и не выходящими на уровень сознания нейронными ансамблями. Последнее можно интерпретировать как влияние подсознания или интуицию. Интуиция делает поиск более направленным — вспомните «мне кажется, или интуиция мне подсказывает, что в этом что-то есть». Правда, интуиция, то есть связь между нейронными ансамблями через ансамбль, слабо возбужденный и не выходящий на уровень сознания, может оказаться и ложной. В-третьих, таким фактором может быть случайное внешнее возбуждение.

Таким образом, инсайт — это случайное событие, вероятность которого повышается при совпадении во времени перечисленных факторов со случайным возбуждающим воздействием, поступающим от внутреннего «шума». Результат выхода за пределы ассоциативно-смысловой зоны поиска, приводящий к решению творческой задачи, может запоминаться в модели проблемной среды путем образования новых связей между нейронными ансамблями. На этой основе новые сходные задачи могут решаться проще с использованием новой области ассоциативно-смысловых ассоциаций.

Творческому мышлению часто помогает и искусство. Искусство создает конкретные и в то же время типичные эмоционально оцениваемые образы. Одно-

временно могут предлагаться (зрителю, слушателю) варианты обобщения этих образов. При восприятии произведения искусства происходит процесс сотворчества, приводящий к расширению стандартных ассоциативно-смысловых связей и к построению новых обобщений. Это может происходить как в образной (в первую очередь) и словесно-логической частях модели среды, так и в связях между ними.

Созидательное (нерепродуктивное) творческое мышление

Второй вариант творческого мышления относится к случаю, когда искомым путем между очагами возбуждения в нейронной модели среды отсутствует, а в самой среде существует или может возникнуть в результате направленного преобразования среды. Конкретный простой пример — это ставящаяся перед обезьяной задача достать высоко подвешенный банан, для решения которой нужно представить, а затем построить сооружение из находящихся в помешении ящиков. (Животные, в первую очередь приматы и дельфины, могут решать не очень сложные творческие задачи.) Отсутствие пути в модели проблемной среды, если в самой среде искомые ситуации и/или переходы между ситуациями существуют либо могут быть созданы, означает, что модель среды неполна и ее нужно достраивать. Когнитивное (познавательное) и созидательное творческое мышление трудно разделимы. Как, впрочем, и все другие условно выделяемые типы мышления. В определенном приближении можно считать, что когнитивное мышление направлено на отражение и обобщение причинно-следственных связей типа «если — то», а созидательное творческое мышление направлено на отображение более сложных зависимостей, в том числе и поиск ответов на вопросы «как» и «почему».

Достройка модели в обычном случае — это отображение в ней конкретной среды в процессе ее изучения либо направленного изменения, то есть отображение непосредственно воспринимаемых органами чувств новых объектов, ситуаций и действий. Достройка модели может происходить и при умозрительном перцептивном или абстрактном конструировании. В этом случае воображение поставляет требующие проверки гипотезы. При творческом мышлении достройка модели может состоять не только в отображении конкретных или абстрактных новых объектов, ситуаций и действий, но и в построении отсутствующих связей между объектами модели, а также в построении обобщений и укрупнений, то есть в переходах между наблюдаемыми частными явлениями и их обобщениями (индукция, дедукция) и между частями и целым (синтез, анализ).

Примером такого творческого мышления является построение научной теории. Процесс мышления всегда основывается на умозрительной работе модели среды, то есть на воображении. Творческое мышление первого типа так же, как и простое репродуктивное мышление, использует процесс, который может быть назван умозрительным моделированием. Творческое мышление второго типа (созидательное)

использует кроме того процесс, который может быть назван умозрительным конструированием. В творческом мышлении первого типа важное значение имеет случайное возбуждение необходимых нейронных ансамблей. Точно так же случайность и инсайт участвуют и в созидательном мышлении. Однако вероятности возбуждений нужных нейронных ансамблей всегда зависят от существующих знаний (существующей модели проблемной среды) и от проделываемой направленной умственной работы.

Второй вариант творческого мышления чаще всего реализуется в науке и искусстве. При этом если наука ориентируется, в первую очередь, на словесно-логическую понятийную модель, формируя в ней свои результаты и используя образную модель как вспомогательную, то искусство ориентируется, в первую очередь, на чувственно-образную модель, формируя в ней свои результаты и используя словесно-логическую модель как вспомогательную.

В творчестве много общего с простым мышлением. Так же, как и при простом мышлении, процесс запускается от очагов возбуждения. Так же ищутся или строятся в модели проблемной среды пути между очагами возбуждения. Так же, как и при простом мышлении, ведущую роль играет эмоциональная оценка сравниваемых вариантов в ситуации выбора, а также эмоции, связывающиеся с гашением очагов возбуждения. Именно поэтому как художественное и научное творчество, так и просто изобретательство сопровождаются сначала мучениями, вызываемыми возникновением стабильных интенсивных очагов возбуждения, а затем получением положительных эмоций при их гашении. Точно так же возникновение очагов возбуждения и их гашение, сопровождаемое получением положительных эмоций, происходит при восприятии произведений искусства в процессе творчества зрителя, слушателя, читателя.

Тест Тьюринга

Может ли машина мыслить? Встречный вопрос: а что такое мышление? Точный исчерпывающий ответ неизвестен. На этот вопрос можно давать разные ответы. Можно и не давать никаких ответов, а просто использовать тест Тьюринга для определения мыслит или нет конкретная программа или машина. В соответствии с этим тестом важен только результат процесса мышления и не важно, как он достигается. Тест состоит в следующем. Есть образец — мышление человека, с которым сравнивается мышление машины. Конкретная программа (машина) мыслит, если человек, ведя с ней диалог, не может определить, с кем он общается — с машиной или с человеком.

Может ли компьютерная программа, созданная в рамках алгоритмического подхода, развиваемого в направлении «искусственный интеллект», пройти тест Тьюринга? Такую программу написать можно. Трудности будут состоять в том, что человек, пытаясь «разоблачить» машину, будет ориентироваться не толь-

ко на содержание ответов и вопросов, но и на сложность фраз, экспрессию, эмоциональную окраску текста, чувство юмора и т. п. Но эти трудности преодолимы. Иногда говорят, что с момента, когда машины начнут проходить тест Тьюринга, начнется соперничество и борьба за выживание между машиной и человеком. Назывались близкие сроки — 2015—2030 годы. Сейчас срок чаще всего отодвигают, но не дальше 2050 года. Будут ли машины (программы), прошедшие тест Тьюринга, соперничать с человеком и стремиться к его подчинению? Нет, не будут, если они останутся чисто алгоритмическими пассивными системами, не имеющими потребностей, целей, желаний и эмоций. Например, не станут системами, которые не только умеют выигрывать в шахматы у человека, но и хотят это делать. В этом аспекте нужно говорить не о сомнительных перспективах создания искусственного разума, а о еще более сомнительных перспективах создания искусственной жизни.

Тест Тьюринга не является определением мышления. Делаясь оценка, основывающаяся на внешнем сравнении результатов «мышления» машины и человека, может быть лишь очень приблизительной, поскольку никак не очерчивается круг тестовых задач (вопросов). Кроме того, возможно, что мышление — это не столько умение решать задачи, сколько способ решения. И, наконец, тест Тьюринга ровным счетом ничего не дает для ориентации исследований в области изучения и моделирования мышления.

Заключение

Мы говорили об основных типах и общих схемах процесса мышления. Остановились на таких основных характеристиках процесса, как построение иерархической модели среды и ее использование для целенаправленного восприятия, для управления поведением в многоэкстремальной среде, а также для решения творческих задач.

Однако, для того чтобы понять сущность мышления, недостаточно определить, что делает мозг в процессе мышления. Важно понять, как он это делает, причем не только на уровне общих схем, но и на уровне представлений о работе нейронных механизмов мозга. Возможно, что это даст понимание такой важнейшей характеристики мышления, как его активность.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. — Минск: Харвест, 1998.
2. Ухтомский А.А. Доминанта. — СПб: Питер, 2002.
3. Шамис А.Л. Модели поведения, восприятия и мышления. — М.: Интуит, 2010.

Подготовка кадров



М.А. Мазниченко

Педагогические мифы: что с ними делать школьному педагогу-психологу?

Мазниченко Марина Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, помощник проректора по учебной работе, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики Сочинского государственного университета. Автор 138 научных работ по проблемам педагогической мифологии, нравственного, экологического и полового воспитания, профилактики детской безнадзорности и др., опубликованных в ведущих научных изданиях РФ (журналы «Народное образование», «Педагогика», «Философские науки», «Высшее образование в России», «Воспитание школьников», «Начальная школа», «Дошкольное воспитание» и др.), а также учебных пособий «Педагогическая мифология» (в соавт., гриф УМО, 2004), «Экология курортной среды» (в соавт., 2009), «Притчи, анекдоты, афоризмы о педагогах и их воспитанниках» и др. Руководитель научных проектов, поддерживаемых Российским гуманитарным научным фондом, Министерством образования и науки РФ.

В последние десятилетия в науке обнаруживается устойчивый интерес к проблеме педагогической мифологии. При этом в публикациях преобладает описательный подход к педагогическим мифам, предполагающий, что рефлексия мифа будет способствовать его преодолению. К сожалению, такой подход недостаточно продуктивен. Цель данной статьи — показать, каким образом возможно осуществление практической работы по снятию проблем, связанных с педагогической мифологией, в реальном учебном заведении.

На сегодняшний день в имеющихся исследованиях педагогическая мифология редко рассматривается в ретроспективном аспекте, с позиций того, как мифы можно корректировать, преодолевать и использовать в организации образовательного процесса, деятельности конкретных специалистов, управлении школой. В качестве исключения можно отметить работу И.Б. Ольбинского [12], показывающую возможность использования мифологии Дома в управлении школой, и И. Пастуховой [13], раскрывающую методику проведения с педагогами и учащимися лица деловой игры «Энциклопедия педагогических мифов» и дискуссии «Можно ли учить и воспитывать без мифов?».

В настоящей статье мы продолжим практико-ориентированное исследование педагогических мифов и рассмотрим возможности их использования в работе школьного педагога-психолога.

Для начала разберемся: что же такое педагогический миф? Большинство современных исследователей имеют об этом феномене ошибочное представление, о чем свидетельствует попытка формулировать миф в качестве конкретного умозаключения («Подавляющее большинство предметов учебного плана средней школы представляют собой основы соответствующей науки» [7], «Хороший учитель может и должен скрывать свои настоящие чувства от школьников» [19] и др.). Такое отождествление приводит к неоправданному расширению, размытости понятия «педагогический миф» и обуславливает выбор неверных стратегий его преодоления. Особенностью мифа, кардинально отличающей его от ошибочного представления или заблуждения, является сложность словесного выражения, рефлексии, логического осмысления. Чаще всего это образ (учителя, учеников, родителей, педагогических средств, образовательного процесса, школы и т. д.), основанный на определенной ценности (системе ценностей). И еще одно важное отличие: если ошибочное представление — результат размышлений педагога, и с помощью убедительных фактов, примеров, доводов его можно изменить, то в миф педагог верит, и поколебать эту веру доста-

точно трудно. Здесь скорее сработают отнюдь не логическое убеждение, а юмор, внушение, заражение, проблемная ситуация, барьер. Общим свойством педагогического мифа и ошибочного представления является несоответствие (неполное соответствие) объективной реальности.

Итак, *педагогический миф* — это, чаще всего, неосознаваемый, основанный на определенной ценности образ педагогического процесса или его отдельного компонента, который не соответствует (или не в полной мере соответствует) объективной реальности, однако направляет действия педагога, служит ориентиром его профессиональной деятельности. Педагогический миф может оказывать как негативное, так и позитивное влияние на результаты педагогической деятельности.

Зависит ли содержание педагогических мифов от стажа работы педагога, этапов его профессионального становления? В большинстве случаев да. Выполненный анализ педагогической теории и практики позволил проследить генезис педагогической мифологии на различных этапах профессионального становления и деятельности педагога.

Среди *начинающих учителей* в силу их юношеского максимализма, романтизма, отсутствия опыта распространена *мифология идеализации*, основанная на противоречии между педагогической теорией и практикой и приводящая к постановке недостижимых целей, стремлению «объять необъятное» и достичь невозможного. Такая мифология формируется еще в период вузовской подготовки будущего учителя. Одной из причин ее возникновения является неверный подход к преподаванию педагогики, когда студентам не объясняют, что большинство теоретических положений педагогики, в частности, формулировки концептуальных идей, целей, принципов воспитания и обучения, профессиограмма учителя-воспитателя и др., носят идеализированный характер («как должно быть в идеале») и при их практическом воплощении в реальном образовательном процессе могут претерпевать изменения. Это скорей некие ориентиры, чем практические руководства к действию. Однако ведущие постулаты педагогики зачастую подаются в вузе как непосредственные руководства к действию. В результате молодой учитель начинает идеализировать:

— *цели образования* — верит в реальную и абсолютную достижимость таких педагогических идеалов, как всесторонне развитая гармоничная личность, возможность воспитания абсолютно гуманного (честного, справедливого и т. д.) человека и т. д.;

— *себя как учителя* — верит в собственное всемогущество, стремится стать «ангелом во плоти» (никогда не ошибаться, не злиться, одинаково любить всех учеников, знать ответ на любой их вопрос, быть компетентным во всех проблемах, иметь успех у воспитанников, всегда добиваться своих целей и т. д.); считает, что, если он хорошо владеет педагогикой, психологией, своим предметом, то в школе у него сразу все полу-

чится; берет на себя непосильный груз ответственности (миф «учитель отвечает за все»);

— *учеников* — например, миф «ангелочек с розовыми крылышками», отражающий образ ребенка как изначально чистого, невинного, доброго и прекрасного существа, не способного ни на какие «плохие» поступки [11];

— *педагогические средства* — верит во всемогущество методик и технологий, их результативность в отношении любого ребенка, абсолютизирует идеи педагогики творчества, гуманизма и свободы, считает, что установление неформальных отношений с детьми сразу расположит их к учителю и решит проблемы с дисциплиной и т. д.;

— *родителей своих учеников* — предполагает, что все родители стремятся помочь своему ребенку и учителю, благодарны педагогам, прислушиваются к их советам и т. д.;

— *коллег* — верит в их бескорыстное стремление помочь и поддержать, поделиться опытом.

В первые годы работы в школе идеализированные представления учителя сталкиваются с суровой школьной реальностью, и такое столкновение может приводить к различным сценариям:

— ожесточение;

— разочарование (вплоть до ухода из школы);

— погружение в иллюзорную реальность, придуманный мир;

— коррекция представлений в соответствии с объективной реальностью.

Как видим, первые три сценария предполагают смену мифологий, а четвертый — избавление от них.

Задача педагога-психолога в отношении начинающего педагога, придерживающегося мифологии идеализации, — максимально смягчить столкновение его мифологии с реальностью, чтобы ее положительный эффект (высокая профессиональная мотивация, педагогический оптимизм) остался, а отрицательный (разочарование, ожесточение) — нейтрализовался. Для достижения этой цели необходима *стратегия фасилитации*.

Очень важным этапом, от которого во многом будет зависеть дальнейшая судьба мифологии идеализации и которому школьный психолог должен уделить особое внимание, является первый урок начинающего учителя. Перед уроком важно *побеседовать с учителем*, описав:

— трудности и проблемы, которые могут возникнуть (ученики устроят испытание, чтобы проверить нового педагога «на прочность»; неожиданные действия класса исключают возможность ведения урока по заранее намеченному плану; из-за волнения учитель допустит ошибку в расчетах и получит неверный результат при решении задачи; ученик оскорбит учителя, использует злую шутку; ученики объявят учителю бойкот и откажутся выполнять его указания и т. д.) и возможные варианты их решения;

— типичные ошибки молодых учителей (сосредоточение на себе и своих действиях, речи; неспособ-



ность контролировать свои эмоции, держать в поле зрения весь класс; восприятие детей как социально зрелых, полностью отвечающих за свои действия личностей; использование однообразных форм работы учащихся на уроке; чрезмерное увлечение наглядностью; планирование действий конкретных учеников при оставлении без внимания деятельности класса в это время и др.) и способы их предупреждения.

В ходе беседы можно попытаться скорректировать неверные представления начинающего учителя, обратившись к *афоризмам, высказываниям великих философов, педагогов*. Например, с целью коррекции мифов идеализации образа учеников можно привести следующее высказывание Я. Корчака: «Воспитатель, который приходит со сладкой иллюзией, что он вступает в этакий маленький мирок чистых, нежных, открытых сердечек, чьи симпатии и доверие легко снискать, скоро разочаруется. И вместо того чтобы винить тех, кто ввел его в заблуждение, и себя самого, что поверил, он будет дуться на детей, подорвавших его веру в них. А разве они виноваты, что тебе показали заманчивые стороны работы и скрыли шипы?»

Также психолог может дать молодому учителю рекомендации по чтению литературы (например, можно порекомендовать работы [3, 8, 14, 16, 17] и др.), общению на форумах «Аудиториум» — <http://www.auditorium.ru>, «Интернет-педсовет» — <http://www.pedsovet.org>, «Интер-государство учителей» — <http://www.intergu.ru>) и др..

Положительному настрою учеников на встречу с новым учителем могут способствовать определенные школьные традиции. Например, *традиция «посвящения в учителя»*, когда ученики и коллеги дают юмористические напутствия начинающему учителю, высказывают ему свои пожелания в отношении общения, поведения, отношений.

На многих зарубежных предприятиях обслуживания, отелей принято проводить с новым сотрудником некий корпоративный тренинг (например, в отелях сети «Рэдиссон» это тренинг «Да, я могу»). Такого рода тренинг полезно проводить и с вновь пришедшими в школу учителями. Он может включать: знакомство со школой, кабинетами, учительской, руководством школы, коллегами; посещение уроков различных учителей; посвящение в учителя; составление портфолио; знакомство с классом; обучение способам релаксации; тренинг юмористического самовосприятия; составление самоинструкций на случай срыва урока, конфликта с учеником, родителями, обращения ученика с жалобой на несправедливую оценку и т. д.

Желательно, чтобы психолог присутствовал на первом уроке начинающего учителя, заранее положительно настроил класс на общение с ним, обратил внимание детей, что начинающий педагог старательно готовился к уроку, что он очень волнуется, и от того, как пройдет этот урок, будет зависеть, останется ли молодой учитель в школе или уйдет из нее.

На следующих уроках психологу присутствовать не обязательно, но важно, чтобы молодой учитель был уверен, что в трудной ситуации он всегда может об-

ратиться к психологу, пригласить его на урок и в ответ получит действенную помощь. Такая помощь может выражаться:

- в конкретном совете психолога начинающему учителю по решению возникшей у него проблемы;
- в предложении психодиагностических методик для самопознания, самоанализа и диагностики личности воспитанников;
- в совместном с психологом анализе конкретных ситуаций урока, общения с учащимися, конфликтов.

Возможен анализ отдельных ситуаций с привлечением учащихся, опытных учителей, социального педагога, независимых экспертов. Например, для анализа ситуации срыва урока можно пригласить опытного учителя, социального педагога, родителя одного из учеников, старосту класса и попросить каждого высказать свое мнение о причине срыва урока и способах налаживания взаимоотношений учителя с классом.

При коррекции мифологии идеализации психологу важно проявлять тактичность, не наносить сокрушительный удар по самолюбию молодого учителя. Здесь может помочь *юмор*. Например, чтобы скорректировать такую типичную ошибку молодых учителей, как сконцентрированность на себе, можно использовать анекдоты:

— Скажи, Эдуард, как называется человек, который говорит и продолжает это делать, даже когда его никто не слушает?

— Учитель, господин учитель!

В восьмом классе идет урок биологии. Вовочка балуется и не слушает. Учительница говорит:

— Вовочка, смотри внимательно на меня, а то ты не будешь иметь никакого представления об обезьяне.

С целью коррекции некоторых идеализированных представлений о школьной реальности можно организовать *совместное проведение урока* (воспитательного мероприятия) *начинающим и опытным педагогом* с последующим обменом мнениями. В ходе совместной подготовки к уроку, его проведения и анализа будет происходить «обмен мифологиями», который может способствовать коррекции некоторых мифов. Так, например, молодой учитель при подготовке к уроку может тщательно продумывать свои действия, но не планировать занятость каждого ученика в каждый момент урока, возможные проблемы с дисциплиной. Пример опытного учителя поможет начинающему педагогу скорректировать свои действия.

Если в школе работает несколько молодых учителей, можно организовать для них *«креативный тренинг»*, на котором они будут делиться друг с другом нестандартными способами разрешения типичных педагогических ситуаций, проблем с дисциплиной.

Полезна и организация *дискуссий* учителей с различным стажем о современных учениках, их родителях, проблемах организации воспитания и обучения, а также о педагогических мифах. При проведении последней можно использовать сценарий дискуссии «Можно ли учить и воспитывать без мифов?», представленный в работе И. Пастуховой [13]:

«Ведущий объявляет тему, объясняет причину выбора именно этой проблемы для дискуссии.

На экран проецируются фрагменты видеозаписи экспресс-опроса учителей, учеников и родителей «Самый распространенный миф в обучении (воспитании) — это...»

Представление участников дебатов, общая характеристика их позиций.

Прения участников дискуссии по вопросам:

- миф — это прекрасно или миф — это безобразие?
- мифы существуют для умных людей?
- кто создает мифы?
- мифы учителей и мифы учащихся;
- мифы родителей и мифы детей;
- мифы школы и мифы семьи;
- миф — это наиболее эффективный инструмент пророка, поэта и Вождя (К. Юнг). Каким инструментом является миф в руках учителя?
- мир должен избавиться от мифа?

Каждому участнику дебатов для ответа на вопрос даются три минуты. Для стимулирования внимания и интереса дискутирующих каждый вопрос иллюстрируется примерами из анкетного опроса, литературных источников, видеоклипами и пр. Подключаем к обсуждению всех присутствующих, предлагая представить свое отношение к позициям, высказываемым в ходе дебатов.

Заключительное слово экспертов о мифах и мифотворчестве. Голосование с помощью специальных карточек (например, зеленых и желтых). Как считает аудитория, возможно ли учить и воспитывать без мифов?

Подсчет голосов, подведение итогов дебатов. Выражаем благодарность всем участникам. После дискуссии не забудем сделать репортаж о ней в школьной печати. Повесим в методическом уголке рекомендации специалистов. Понаблюдаем, изменилось ли что-нибудь в поведении и в отношениях сторон» [13].

Важным механизмом коррекции мифологии идеализации выступает рефлексия. С целью активизации этого механизма психолог может предложить начинающему учителю вести *дневник своих педагогических побед и поражений*. При согласии начинающего учителя можно анализировать некоторые записи совместно с психологом.

Мифология идеализации, если она не была вовремя скорректирована, на следующем этапе становления учителя может смениться **мифологией ожесточения**. Причинами ее возникновения могут стать неудовлетворенность собой, результатами своего труда, атмосферой в педагогическом коллективе, резкое снижение самооценки, неоправданные ожидания, столкновение идеализированных представлений о педагогической реальности с конкретными негативными проявлениями учеников. Мифология ожесточения кардинально меняет представления учителя:

- *о целях образования* — главными его целями становятся не развитие способностей и положительных качеств ученика, а дисциплина и послушание;

- *об учениках*: миф «ангелочек с розовыми крылышками» сменяется мифом «маленький бесенок», отражающим образ ребенка как абсолютно асоциального существа, не имеющего никаких представлений о том, что такое хорошо и что такое плохо для данного общества, а потому способного на любой поступок; агрессивного, эгоистичного, малоуправляемого [11]; формируется образ учеников как постоянно стремящихся навредить учителю, возникают недоверчивость и подозрительность, стремление проявить ответную агрессию по отношению к ученикам. «Современные дети не хотят учиться», «С ними нельзя по-другому», «Они приходят в школу с уже искалеченной компьютерными играми и телевидением психикой, и учитель ничего не может поделать» — вот приблизительный набор представлений, выражающих мифологию ожесточения в образе учеников;

- *о педагогических средствах*: абсолютизируется значимость тормозящих механизмов воздействия, авторитарных стратегий. «Не хочешь — заставим», «Нападение — лучший способ защиты» — этими лозунгами руководствуется учитель при выборе педагогических средств;

- *о педагоге*: появляется вера в то, что учитель должен быть строгим, суровым, не показывать своих чувств, не улыбаться, а ученики должны бояться его;

- *о родителях*: учитель приобретает уверенность в том, что причина его неудач — неправильное воспитание ребенка в семье, равнодушие родителей к школе. Возникает неприязнь и раздражение в отношении родителей, которые якобы настраивают ребенка против учителя, «за глаза» иронизируют над ним, предъявляют необоснованные претензии и т. д.; неприязнь к родителям может переноситься на ребенка;

- *о коллегах*: возникают зависть, нездоровое соперничество, иногда учитель начинает думать, что коллеги хотят его «выжить», что в школе каждый сам за себя и т. д.

Что же делать школьному психологу, когда он сталкивается с мифологией ожесточения? Так как в большинстве случаев такая мифология бывает вызвана заикленностью учителя на себе и своих переживаниях, заниженной самооценкой, то педагогу-психологу следует избрать **стратегию переориентации** учителя с собственных переживаний на дело или на других, которая может реализовываться с использованием следующих средств:

- *воспитательные ситуации* (например, «подготовить» класс сделать учителю сюрприз — на уроке истории подготовить инсценировку исторического события; создать ситуацию, когда «плохой» ученик показывает себя с положительной стороны и др.);

- *организация неформальных форм общения учителя с учениками и родителями* (например, психолог может посоветовать учителю побеседовать с «трудным» учеником, «невзначай» встретив его по дороге из школы домой и предложив прогуляться в парке, а с родителями такого ученика — пригласив их выпить чашку кофе и т. д.);



- *публичное выражение* завучем, директором *заслуженной похвалы*, благодарности учителю за выполненную работу, достигнутые успехи;
- *создание барьеров* (например, предложить учителю выступить с собственным номером в школьном концерте, сыграть в спектакле, организовать «Праздник непослушания», «День невыученных уроков» и др.);
- *рызыгрывание педагогических ситуаций*, в которых учитель выполняет роль воспитанника (психолог может взять на себя роль учителя);
- *юмор*: например, психолог может рассказать анекдот, опровергающий мифологию ожесточения в представлении об учениках и переориентирующий учителя с пассивной констатации факта на активные действия:

Родственники принесли к врачу больного: «Доктор, он болен!». Доктор осматривает больного, а потом заявляет: «Да, вы правы. Он действительно болен. Унесите. Следующий!»

Или привести юмористический афоризм, направленный на коррекцию мифа о том, что дисциплина и послушание — главная цель учителя: «Вздых учителя, не терпящего разговоров учащихся на уроках: “Хорошо в школе работать, только дети мешают”» (А. Бикеева).

Осуществляя коррекцию мифологии ожесточения, психологу важно обратить внимание учителя на положительные качества учеников, привлекательные аспекты педагогической деятельности. Эффективным средством здесь будет являться *тренинг позитивного восприятия учеников*, который может включать следующие упражнения:

- психолог выступает в роли ученика, провоцирующего учителя на конфликт; задача учителя — не поддаваться на провокацию;
- необходимо юмористически ответить на злую шутку ученика в адрес учителя;
- психолог выступает в роли самого «вредного» ученика класса; учителю необходимо использовать прием авансирования, то есть создания положительного образа и активизации мотивов его достижения (например, «вредный ученик» во время объяснения учителя встает и выходит из класса; учитель говорит: «Он ушел, потому что знает этот вопрос лучше меня и не хочет попусту тратить время. На следующем уроке он изложит свою точку зрения по данному вопросу, которая удивит вас всех»);
- учителю необходимо назвать по три положительных и три отрицательных качества каждого ученика класса;
- «Кто больше?»: учитель и психолог по очереди называют возможные комплименты в адрес воспитанника («Ты — суперзвезда», «Ты — совершенно особенный человек», «Я и не сомневался, что ты с этим справишься!», «Это просто невероятно!», «Ты просто бесподобен!», «Ты — душечка моя!», «Вот это да, это — просто фантастика», «Просто здорово!», «Сокровище мое!», «Просто замечательно!»;

«Восхитительно!», «Как хорошо ты умеешь слушать!», «Ты — просто клад!», «Ты так много для меня значишь», «Я тебя крепко обнимаю», «Браво!», «Ты мне так нравишься!», «Я тебя по-настоящему уважаю», «Твой ответ — настоящая сенсация», «Это просто феноменально», «Я кричу «Ура!» в твою честь», «Ты — уникальная личность! Ты — единственный и неповторимый», «Ты — лучшее, что было у меня сегодня», «Ты украсил мне день» и т. д.); побеждает тот, кто назвал большее количество комплиментов.

Не менее опасной является и *мифология разочарования*, которую выражают следующие мифы:

- о *педагогических целях* — они недостижимы;
- об *учениках* — невоспитуемы;
- об *учителе* — «я никогда не смогу стать успешным учителем»;
- о *родителях* — они ничего не могут изменить, потому что на детей негативно влияют современное общество, средства массовой информации, компьютерные игры, Интернет и т. д.;
- о *коллегах* — они успешней, талантливей и лучше меня и т. д.

При такой мифологии требуется *стратегия поддержки*, заключающаяся в использовании следующих форм и методов:

- *поддерживающие, рефлексивные и эмпатийные беседы* психолога с учителем. Например, после неудачного урока, когда учителю не удалось закончить объяснение нового материала из-за плохой дисциплины, можно провести рефлексивную беседу по вопросам:
 - ученики разговаривали во время Вашего объяснения? А может, они обменивались мнениями по поводу услышанного?
 - Петя смеялся? Вы подумали, что над Вами? А может, над соседом по парте? А что случилось бы, если бы Вы вместе с Петей посмеялись над собой? Это бы снизило Ваш авторитет в классе? А может, наоборот, подняло? А если бы Вы были учеником и пошутили над учителем, чтобы показаться одноклассникам смелым, а он бы выгнал Вас из класса, что бы Вы почувствовали? А если бы он посмеялся над собой вместе с Вами?
 - Таня не смогла повторить то, что Вы говорили, и Вы поставили ей двойку? Что бы Вы почувствовали на ее месте? А если бы в начале объяснения Вы предупредили, что будете ставить оценки за повтор услышанного, Таня бы тоже не смогла повторить? А может, ей неинтересно повторять? А если бы Вы неожиданно ошиблись, она бы заметила? Может, чтобы привлечь внимание детей, лучше использовать ошибки, неожиданные факты, проблемные вопросы и даже анекдоты?
 - Вы решили, что в следующий раз ничего не будете объяснять, а заставите учеников самих читать учебник? А не вызовет ли такая ситуация у детей снижение интереса к учебнику? Помните, в школьном детстве Вы с интересом рассматривали картинки в новых учебниках и даже кое-что читали, а

потом интерес пропадал? Почему? Как создать эффект новизны, вызвать удивление, интерес? Может, предложить найти в Интернет-источниках точку зрения, противоположную мнению автора учебника?

- *обучение методике позитивных самонастроев, самовнушения;*
- *тренинг уверенности в себе;*
- *публичное выражение заслуженной похвалы, благодарности за достигнутые успехи;*
- *совместный с завучем и психологом анализ уроков с выделением положительных моментов и проблем;*
- *критика педагогического пессимизма с помощью юмора:*

Молодая учительница жалуется подруге:

- *Один мой ученик, ну, такой шалопай — постоянно шумит, хамит и срывает мне уроки!*
- *Но хоть одно положительное качество у него есть?*
- *К сожалению, есть — он еще ни одного урока не пропустил!*

Для преодоления мифологии разочарования важно, чтобы поддержка психолога была не эпизодической, а постоянной. Конечно, психолог не сможет уделять так много времени одному учителю. Поэтому он может попросить некоторых учеников класса, а также коллег поддержать учителя, выразить уверенность в его силах и способности решить возникающие проблемы.

Зачастую мифология разочарования может быть вызвана стремлением к легкому пути: не получается — значит, не мое, не буду стараться. В таких случаях необходим прием провокации: «А слабо...». Например, психолог может сказать учителю: «Неужели Вы не сможете справиться с этим Васей? Давайте заключим пари: если в течение месяца Вы используете все возможные способы воздействия на Васю, и не произойдет изменений к лучшему, то я сдаюсь, можете уходить из школы. Но если хотя бы один способ воздействия сработает, значит, не все потеряно» (а с учеником Васей психолог может поговорить наедине и попросить его подыграть молодому учителю).

На этапе профессиональной зрелости наиболее типичными, на наш взгляд, являются мифологии консерватизма и «педагогического гламура».

Мифология консерватизма, в основе которой лежит противоречие между изменяющейся средой и накопленным учителем опытом, сложившейся системой убеждений, проявляется в отказе от профессионального роста, самосовершенствования, закреплении определенных стереотипов мышления и деятельности. Причиной возникновения такой мифологии могут стать неспособность увидеть перспективы, стремление к удобству, достижению успеха без лишних усилий. Мифология консерватизма меняет представления учителя о компонентах образовательного процесса следующим образом:

- *цели образования:* абсолютизация целей прошлого и нежелание принимать новые цели, связанные

с изменением социального заказа (например, учитель не понимает, зачем нужно воспитывать конкурентоспособную личность, в его понятии это изворотливость, которую он осуждает);

- *ученики:* закрепляется представление об ученике как «учебном человеке» (то есть суждение о нем только по его успеваемости), учитель начинает стереотипно, без учета конкретной ситуации действовать в отношении слабоуспевающих учеников и отличников (дает «плохому» ученику меньше времени на ответ, чем хорошему; если дан неверный ответ, не повторяет вопрос, не предлагает подсказки, а тут же спрашивает другого или сам дает правильный ответ; «либеральничает», оценивает положительно неверный ответ «хорошего» ученика; чаще ругает «плохого» ученика за неверный ответ; соответственно, реже хвалит за правильный ответ; стремится не реагировать на ответ «плохого», вызывает другого, не замечает поднятой руки; реже улыбается, меньше смотрит в глаза «плохому», чем «хорошему»; реже вызывает, иногда вообще не работает с ним на уроке (И. Брофи, Т. Гуд), не учитывает особенности мальчиков и девочек и т. д., а сейчас постепенно начинает распрстраняться и дифференцированное отношение к ученикам в зависимости от социального положения их родителей; характерны также представления, что «все дети одинаковы», «я знаю их как облупленных» и т. д.;
- *учитель:* все чаще берется на вооружение девиз «Учитель всегда прав», у педагога возникает уверенность, что полученное им образование и приобретенный опыт — гарантия дальнейшей успешной работы;
- *педагогические средства:* фетишизируются определенные педагогические средства, формы, методы, технологии, идеализируются формы и методы прошлого (например, методы советской педагогики, классно-урочная система и т. д.);
- *коллеги:* закрепляются стереотипные представления о коллегах.

Для коррекции мифологии консерватизма в большей степени подходит **стратегия «провокации»**, задача психолога в реализации которой — вызвать мотивацию активных действий, творчества, внесения изменений в свою деятельность. Для ее реализации можно использовать следующие формы и методы:

- *ситуации творчества* (например, педагогу предлагается провести урок литературы в парке, а следующий урок — совместно с 5-м и 7-м классами; разработать программу интересного факультативного курса, составить сценарий праздника, задания к олимпиаде, интеллектуальному марафону и т. д.);
- *воспитательные ситуации* (например, психолог может создать ситуацию, когда ученик покажет себя учителю с неожиданной стороны (отличник списывает, слабый ученик просит разрешить ему провести урок вместо учителя и т. д.);
- *барьеры:* предложить разработать/освоить новый предмет, факультативный курс, работать по новой



- программе/учебнику, внедрить инновационную технологию (прием, форму, метод);
- *прикрепить учителя*, придерживающегося мифологии консерватизма, в качестве наставника к неординарному, амбициозному молодому коллеге;
- поручить учителю придумать идею для подачи школой заявки на получение гранта, статуса федеральной экспериментальной площадки и т. д.;
- чаще поручать замещение уроков, проведение открытых уроков (создается ситуация новизны);
- изменить параллель, в которой чаще всего дается нагрузка учителю (например, заменить 5-е классы на 10-е);
- привлекать учителя в качестве эксперта к оценке учебно-тематического планирования, разработок уроков, воспитательных мероприятий коллег, оказанию им методической и психологической помощи;
- предложить организовать/возглавить школьную газету, радио, телевидение и др.
- чаще привлекать к организации школьных воспитательных мероприятий.

Мифология «педагогического гламура» (термин М.М. Поташника) заключается в стремлении к формальным, внешним результатам в ущерб реальному содержанию. В основе этой мифологии лежит противоречие между количеством и качеством. Причиной ее закрепления могут выступать требования необоснованно высоких количественных результатов со стороны администрации школы, органов управления образованием, карьеризм самого педагога, стремление «выслужиться» и — опять же — удобство, минимизация усилий, стремление быстро и без особых душевных затрат достичь высоких результатов. Мифология «педагогического гламура» выражается в следующих представлениях учителя:

- *о целях образования* — абсолютизация количественных результатов в ущерб качественным; поверхностное понимание социального заказа;
- *об учениках* — они рассматриваются как средство для самореализации учителя (например, для учителя физкультуры главным становится не укрепление здоровья ученика, а его спортивные успехи любой ценой, чтобы показать себя как успешного тренера, для учителя математики — не развитие логического мышления, а победы ученика на олимпиадах и т. д.);
- *об учителе* — он представляется как массовик-затейник, клоун;
- *о педагогических средствах* — в сознании учителя имеют место мифологема Денег (чем больше денежных вливаний в образование, тем оно эффективней), Рынка («рынок решает все»); в воспитании предпочтение отдается мероприятией педагогике, а в обучении — натаскиванию; часто педагог стремится во что бы то ни стало внедрить какую-нибудь модную педагогическую инновацию, даже если она не способствует решению имеющихся проблем, а только усугубляет их;
- *о родителях* — главное для учителя — поразить их количеством и масштабом мероприятий, а не их качеством, «пустить пыль в глаза»;

- *о коллегах* — зачастую педагог осуждает коллег, для которых главное не количество и масштаб, а качество.

Для коррекции мифологии «педагогического гламура» педагог-психолог может использовать **стратегию препятствий**, предполагающую использование следующих психолого-педагогических средств:

- *оценка результатов воспитательной работы данного педагога с использованием различных педагогических и психологических методик* (например, оценивая классное руководство, провести социометрию, анкетирование учащихся, родителей; использовать методику неоконченных предложений («Классный руководитель для меня...», «Классный час — это...», «Если у меня возникает конфликт с учителем, что я...»);
- *поручения, связанные с достижением не количественных, а качественных результатов* (при условии отмены обязательной явки на субботник предложить учителю вместе с классом убрать закрепленную территорию; многие ученики пропускают уроки физкультуры — придумать такую форму их проведения, чтобы ходили все; оценивать воспитательную работу учителя не по количеству учеников, явившихся на мероприятие, а по изменениям, произошедшим в их сознании и поведении после посещения мероприятия и т. д.);
- *анализ видеозаписей уроков и воспитательных мероприятий коллег* (при этом важно обращать внимание, какие цели ставятся педагогом, насколько и какими средствами они достигаются);
- *вовлечение в научно-исследовательскую работу* (причем связанную не с составлением очередных бумажек, а с решением конкретной проблемы, например, с исследованием подходов родителей к оказанию помощи детям в подготовке домашних заданий);
- *анализ афоризмов*: например, «Школа не «шабашка», а работа, миссия. Здесь нельзя подхалтурить, урвать: так или иначе она возьмет свое, а с ним и всего тебя, как бы ни экономил» (Е.Н. Ильин).

Для **заключительных этапов** профессиональной деятельности характерна **мифология ореола**, основанная на абсолютизации учителем ценности собственного Я, своего авторитета и достоинств, противоречии между желанием сохранить высокий статус и недостатком сил, чтобы прилагать реальные усилия к его сохранению. Причиной ее возникновения могут быть завышенная или заниженная самооценка, боязнь потери авторитета среди учеников и коллег. Мифология ореола отражают следующие образы компонентов образовательного процесса:

- *цель образования* — неприятие социального заказа, нежелание принимать новые цели образования и воспитания, абсолютизация значимости своего предмета и целей его изучения, идеализация целей прошлого (например, миф о золотом веке советской педагогики (выделен А.В. Гладким);
- *ученики*: характерны мифологемы «чистая доска» (могу вылепить, что захочу), «беспомощный младенец», согласно которой «ребенок ничего не мо-

жет сделать сам, он абсолютно несамостоятелен, его всему нужно учить, а проще все делать за него. Единственное, что может делать ребенок — повторять за педагогом, слушать его, выполнять его указания. Ребенок в таком случае абсолютно не отвечает за то, что с ним происходит: его так учат (учили); его ошибки — результат невнимательности, отсутствия старания (лени) или глупости, которые рассматриваются как постоянные свойства, за которые он не может отвечать (в последние годы для названия этой группы качеств модно использовать слово «генетика») [14]. Зачастую возникает идеализация старшего поколения и негативизация младшего;

- *учитель*: закрепляется уверенность в собственной непогрешимости, незаменимости, исключительности. Наиболее яркая мифологема, наряду с «учитель всегда прав», — «мне все должны»: ученики (я их людьми сделал), родители (исправляю их ошибки в воспитании), коллеги (пользуются моим опытом, наработками), руководство школы (я всю жизнь школе отдал, что бы они без меня делали?) и т. д.;
- *педагогические средства*: абсолютизируется собственная методика преподавания, игнорируются новейшие достижения педагогической науки и практики;
- *коллеги*: отношение свысока («вы здесь никто и звать вас никак»).

Для преодоления мифологии ореола педагог-психологу можно посоветовать **стратегию побуждения к самосовершенствованию**, которая выражается в использовании следующих форм и методов:

- *ситуации само- и взаимообучения* (например, сделать доклад на педсовете о новой методике);
- *ситуации творчества* (поучаствовать в составлении перспективного плана развития школы, плана воспитательной работы и т. д.);
- *ситуации проблематизации*: психолог посещает урок учителя, чтобы поучиться, а затем интерпретирует ситуации урока с неожиданной позиции, проблематизируя их;
- *вовлечение в корпоративные мероприятия*;
- *привлечение к экспертизе методических разработок учителей, учебно-тематического планирования и т. д.*;
- *барьеры*: предложить разработать/освоить новый предмет, факультативный курс, работать по новой программе/учебнику, внедрить инновационную технологию (прием, форму, метод);
- *рызыгрывание педагогических ситуаций*, в которых учитель выполняет роль воспитанника (психолог может взять на себя роль учителя);
- *рефлексия*: проведение среди учеников и коллег анонимного анкетирования об отношении к данному педагогу и предъявление ему полученных результатов (в педагогическом коллективе можно провести социометрию и ознакомить коллектив с ее результатами).

Итак, мы рассмотрели в общих чертах генезис педагогической мифологии на разных этапах профес-

сионального становления педагога и способы коррекции школьным психологом «вредных» педагогических мифов. В заключение отметим, что к процессу такой коррекции нужно относиться с известной долей иронии и самокритики, ведь от мифологии ореола не застрахован и самый опытный педагог-психолог.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Белухин Д.А. Мифы и легенды педагогики. Рефлексия основ педагогической деятельности. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. — 236 с.
2. Гладкий А.В. Современная педагогическая мифология // Знание — сила. — 1994. — №11. — С. 88—98.
3. Зюзько М.В. Психологические консультации для начинающего учителя. — М.: Просвещение, 1995. — 207 с.
4. Колесникова И.А. Педагогические мифы современности // Новые знания. — 2007. — Май. — С. 41—47.
5. Ланцберг В. Педагогическая мифология // На путях к новой школе. — 2002. — №.
6. Лобок А.М. Антропология мифа. — Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997. — 686 с.
7. Логвинов И.И. Педагогическая мифология и совершенствование общеобразовательной школы // Педагогика. — 1999. — №8. — С. 109—116.
8. Мазниченко М.А. Притчи, анекдоты, афоризмы о педагогах и их воспитанниках. — Сочи: РИО СГУТиКД, 2008. — 198 с.
9. Милитарев В.Ю., Алиханьян Н.А., Занадворнов М.С. Мифы педагогического сознания // Культура — традиции — образование: Ежегодник. — М., 1993.
10. Мишучков А.А. Мифологическое сознание и образование: Дисс. ... канд. филос. наук. — М., 1998. — 143 с.
11. О способах формализации педагогической диагностики // Электронный сайт ИнтерГУ (интер-государство учителей). — Режим доступа: <http://www.intergu.ru>.
12. Ольбинский И.Б. Дом: мифологема нашей педагогики // Управление школой. — 2001. — №7. — С. 8—10.
13. Пастухова И. Спор о любви, или Введение в педагогическую мифологию // Лицейское и гимназическое образование. — 2004. — №2.
14. Рахматшаева А.В. Психология взаимоотношений. — М.: Просвещение, 1996.
15. Савелова Е.В. Миф в современной образовательной парадигме: культурологический аспект: Дисс. ... канд. культурол. наук. — Владивосток, 1997. — 135 с.
16. Сидоркин А.М. Парад предрассудков. — М.: Знание, 1992. — 80 с.
17. Станкин М.И. Юмор как средство психолого-педагогического воздействия: Уч. пособие. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2007. — 256 с.
18. Судаков В. Мифология воспитания. — Свердловск: Изд-во Уральского университета, 1991. — 110 с.
19. Gordon T., Burch N. T.E.N.: Teacher Effectiveness Training. — N.Y.: Wyden, 1974. — P. 56.

Подготовка кадров



И.В. Клименко

Формирование мотивационно-ценностной профессиональной направленности студентов вуза

Клименко Илона Васильевна — педагог-психолог высшей квалификационной категории, Отличник народного образования Приднестровской Молдавской Республики, начальник отдела психологического сопровождения и профориентационной работы Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, младший научный сотрудник НИЛ «Педагогическое проектирование» факультета педагогики и психологии ПГУ им. Т.Г. Шевченко, руководитель методического объединения педагогов-психологов ОУ г.Тирасполь, член Федерации психологов образования РФ с 2006 г., победитель республиканского конкурса «Лучший работник системы просвещения Приднестровской Молдавской Республики» в номинации «Лучший педагог-психолог системы образования ПМР — 2010 г.».

Автор 27 публикаций, в том числе 5 учебно-методических и практических пособий.

Профессиональные интересы: психологическое сопровождение участников образовательной среды; проблемы формирования мотивационно-ценностной профессиональной направленности студентов разных специальностей; интегрированные уроки психологии как одна из форм взаимодействия психолога с учащимися и педагогами; организация профориентационной системы в вузе.

В статье рассматривается важность формирования мотивационно-ценностной направленности на будущую профессиональную деятельность у студентов как фактора оптимизации процесса профессионального становления в период обучения в вузе. Описывается содержание занятий по личностному и профессиональному развитию студентов различных специальностей.

Ключевые слова: профессиональное становление, мотивационно-ценностная профессиональная направленность, саморазвитие, профессиональная самоидентификация.

Одной из наиболее значимых задач в деятельности психологической службы вуза является психологическое сопровождение процесса профессионального становления студентов. Предлагаемый тренинг направлен на формирование мотивационно-ценностной профессиональной направленности студентов (мотивация, целеполагание, ценностные ориентации), осознание и развитие профессионально важных качеств личности старшекурсников, способствующих саморазвитию, успешному профессиональному становлению.

На первом этапе необходимо проведение диагностических мероприятий с целью изучения личностных особенностей студентов, успешности процесса профессионального становления в период обучения в вузе. Полученные результаты позволят максимально учесть особенности индивидуальности студентов и реализовать на этой основе подлинно личностный подход к активизации, коррекции и целенаправленному изменению направленности личности. Именно на это нацелена система заданий и упражнений данного тренинга, которую можно назвать системой психотехнологий активного развивающего и преобразующего (коррекционного) воздействия на личность. Программа включает в себя 10 занятий. При ее разработке использованы как оригинальные, так и заимствованные и модифицированные (в целях данной программы), адаптированные материалы и упражнения других авторов [1, 2, 3, 6, 7, 12, 13, 14, 15].

В тренинге используются разнообразные средства активизации профессионального становления студентов (различных специальностей) для решения триединой задачи: понимания своего профессионального Я (целей, мотивов, ценностей, профессиональной позиции), принятия себя в профессии, управления собой в профессиональных ситуациях и в целом своим профессиональным развитием.

Одним из способов реализации личностно-деятельностного подхода в решении психологических и профессиональных проблем студентов является создание условий для достижения профессиональной идентичности, повышения уверенности в себе, развития профессиональной компетентности. В рамках тренинга ведется работа над созданием образа успешного профессионального будущего с осознанием своих мотивов профессионального выбора, ценностей и целей, с обнаружением и актуализацией своих профессиональных ресурсов, защитой образа желаемого профессионального будущего, корректировкой его реальностью.

Задачи тренинга решаются путем развития рефлексии (что я делаю и в чем смысл того, что я делаю), привлечения мыслительных средств для анализа прототипа профессиональной деятельности, проектирования образа профессионального будущего, совершенствования интерактивной и перцептивной стороны общения, осмысления своей профессиональной позиции. Во время участия в тренинге студентам предоставляется возможность улучшить свое психическое состояние, повысить свою компетентность, вербализовать свои успехи или неудачи в процессе вузовской подготовки, что способствует произвольной профессиональной самоидентификации.

При создании данной программы мы придерживались теоретических положений, согласно которым опорой в разработке конкретной стратегии жизнедеятельности (в том числе и стратегии профессионального становления) выступает осмысленное знание о собственных мотивах, целях, желаниях и возможностях, о ресурсах собственного развития и способах обеспечения эффективного взаимодействия с окружающими (Митина Л.М., 1998, 2004; Осницкий А.К., 2002).

Включая эти знания в процесс своей жизни, в построение отношений с другими людьми, человек становится подлинным субъектом своей активности.

Такая активная позиция в жизнедеятельности предстает как развивающийся многоаспектный процесс личностного самоопределения, самоизменения и саморазвития. Под саморазвитием в психологии понимается активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира. Саморазвитие лежит в основе профессионального развития как динамического и непрерывного процесса самопроектирования личности. Условием оптимизации процесса профессионального становления студентов является повышение уровня самосознания, направленного на развитие интегральных характеристик личности профессионала. Профессиональное развитие человека возможно лишь в том случае, если меняется восприятие и осознание им себя самого, своих мотивов и ценностных ориентаций [7].

Полноценная работа группы возможна при условии, что занятия включают четыре стадии развития:

подготовку, осознание, переоценку, действие. Каждое занятие, с одной стороны, имеет законченную форму, а с другой — является основой для построения следующего занятия.

Цели:

- преднамеренное изменение мотивационно-ценностной профессиональной направленности личности студентов через приобретение, анализ и переоценку собственного жизненного опыта в процессе группового взаимодействия;
- выработка каждым участником (студентом) своего профессионального стиля, осознание своих профессиональных возможностей, определение путей профессионального роста;
- оказание психологической поддержки студентам старших курсов в кризисный период;

Задачи:

- способствовать развитию умения видеть перспективу своей будущей профессиональной деятельности, способствовать формированию жизненных планов;
- воздействовать на личность студента с целью формирования его профессиональных ценностных ориентаций;
- способствовать формированию и развитию установок на самопознание и саморазвитие;
- способствовать личностному и профессиональному росту;
- содействовать формированию адекватной самооценки и мотивации достижения;
- совершенствовать коммуникативные навыки;
- способствовать формированию активного самосознания и навыков волевой саморегуляции;
- способствовать развитию навыков и умений, необходимых для преодоления кризисов профессионального становления.

Предмет: мотивационная, ценностно-смысловая, регулятивно-волевая, эмоциональная, коммуникативная сферы.

Методы:

- лекционный метод передачи знаний;
- психодиагностические методы исследования личности;
- экспрессивные методы творческого самовыражения в движении, рисунках, в письменных работах, устном выступлении;
- методы социально-психологического тренинга: дискуссионный метод обсуждения различных психологических проблем; метод анализа конкретных ситуаций; ролевые игры;
- психогимнастические упражнения; мозговой штурм; дебрифинг.

Продолжительность каждого занятия — 90–120 минут. Занятия проводятся в кругу.

Количество членов группы — 15–20 человек. В занятиях принимают участие студенты, обучающиеся по одной специальности.

**Схема занятия:**

1. *Формулирование основных целей занятий.*
2. *Психологическая разминка.*
3. *Основная часть:*

Возможны следующие варианты или их комбинация:

- активная беседа, дискуссия;
- система упражнений;
- психодиагностика;
- изложение теоретического материала;
- элементы психогимнастики.

4. *Заключительная часть.* Дебрифинг. Обратная связь. Рефлексия занятия.

Для успешной реализации тренинга необходимо соблюдение всех правил и требований к групповой работе [3, 5, 12, 13].

Отбор системы методов, реализованных в предложенной тренинговой программе, осуществлялся на основе опыта, полученного в процессе реализации психологической службой Приднестровского государственного университета программы «Психолого-педагогическое сопровождение процесса профессионального становления студентов естественно-географической направленности». В процессе работы были выделены конкретные приемы, имеющие наиболее эффективное воздействие на процесс формирования мотивационно-ценностной профессиональной направленности у студентов 3–4 курсов (период возможного кризиса профессионального обучения) [4,10]. Следует отметить, что приведенная тренинговая программа находится в стадии совершенствования. Удобство ее применения заключается в том, что ее можно использовать в работе со студентами различных специальностей, внося дополнительную информацию о специфике профессиональной деятельности, профессионально важных качествах, ценностных ориентациях и др.

Программа проведения тренинга**Занятие 1. «Знакомство»***Цель:*

- создание благоприятных условий для работы в группе, формирование мотивации к психологическим занятиям;
- первичное освоение приемов самодиагностики и способов самораскрытия, а также активного стиля общения и способов передачи и приема обратной связи;
- рефлексия представлений о себе, осознание целостности в восприятии «образа Я»;
- осознание изменений, произошедших за период обучения в вузе, развитие временной перспективы.

Оборудование и материалы: плакат «Правила группы», индивидуальные бланки с вопросами, листы, фломастеры, орешек, тест.

Формулируются цели и задачи тренинга, уточняются сроки, время и место проведения занятий. На первом занятии обсуждаются ритуалы приветствия и прощания группы, вхождения в ее работу опоздавших членов.

Упражнение 1. «Здравствуйте, я рад познакомиться»

Цель: знакомство участников тренинга, развитие навыков самопрезентации.

Инструкция: по уже сложившейся традиции тренинговых групп, для быстрого знакомства каждый из вас сейчас сделает себе визитку, то есть укажет на карточке свое имя, которым будет пользоваться на протяжении всего тренинга.

При этом вы вправе взять себе любимое имя: свое настоящее, которое вы носите с детства; игровое имя, например, литературного персонажа. Вам предоставляется полная свобода выбора!

Имя должно быть написано разборчиво и достаточно крупно. Затем, на всем протяжении занятий, вы должны обращаться друг к другу по этим именам (3 минуты на данное задание).

Затем вам дается 10 минут, чтобы поприветствовать как можно большее количество участников, начав диалог словами: «Здравствуй, я рад с тобой познакомиться... (далее следует назвать имя человека, которого вы приветствуете, согласно его визитной карточке)». Во время взаимных приветствий вам нужно подчеркнуть свою индивидуальность, сказать о себе так, чтобы ваш партнер сразу запомнил вас.

Все внимательно слушают друг друга, чтобы запомнить индивидуальные качества собеседников. Затем, когда приветствия завершаются, каждый участник группы по кругу называет всех своих новых знакомых, то есть тех участников, с которыми ему удалось познакомиться. При этом нужно вспомнить индивидуальность каждого из них.

Упражнение 2. «Правила нашей группы»

Цель: установление внутригрупповых правил.

Ведущий: после того как мы познакомимся, приступим к изучению основных правил тренинга и особенностей этой формы общения. Сейчас мы обсудим основные из них, а затем приступим к выработке правил работы именно нашей группы. Внимательно выслушайте предлагаемые правила.

1. Доверительный стиль общения.
2. Общение по принципу «здесь и теперь».
3. Персонификация высказываний.
4. Искренность в общении.
5. Конфиденциальность всего происходящего в группе.
6. Определение сильных сторон личности.
7. Недопустимость непосредственных оценок человека.
8. Как можно больше контактов и общения с различными людьми.

9. Активное участие в происходящем.

10. Уважение к говорящему.

Обсуждение: вносятся необходимые коррективы в предлагаемые правила.

Упражнение 3. «Интервью» (Е.В. Сидоренко, модификация)

Цель: знакомство с интересами, профессиональными планами участников группы; развитие коммуникативных навыков (умение войти в контакт).

Оснащение: большие листы бумаги и маркеры, чтобы можно было записывать основные пункты обсуждения.

Тренер предлагает участникам небольшой опросник (см. ниже), который они могут использовать для того, чтобы брать друг у друга интервью. Затем участники разбиваются на пары и используют опросник в качестве средства, позволяющего собрать информацию друг о друге. Каждый участник опрашивает своего партнера в течение 5 минут, потом происходит смена ролей. Таким образом, через 10 минут все участники собираются в общий круг и, используя заполненные опросники, представляют своих партнеров. Тренер также может принять участие в выполнении данного упражнения.

Опросник

1. Чем вы увлекаетесь?
2. Какими двумя вещами в своей жизни вы больше всего гордитесь?
3. Если бы вы захотели что-то изменить в себе, то что бы это было?
4. Что вы думаете по поводу своей будущей профессии?
5. Изменилось ли ваше отношение к выбранной специальности за годы обучения в вузе?
6. Что бы вы хотели сообщить о себе группе?

Обсуждение: тренер просит всех участников по очереди рассказать о двух вещах, которым, как они считают, им удалось научиться, выполняя данное упражнение. Что нового узнали о членах группы? Какие основные увлечения? Чем в большей степени гордитесь? Какими личностными качествами недовольны? Каково эмоциональное отношение к будущей профессии (оптимистичны либо нет прогнозы)? С чем это связано? Связано ли эмоциональное отношение к будущей профессии с приобретенным опытом в вузе (практика в школе, на предприятии или др.)? Какие изменения в большей степени произошли по отношению к выбранной специальности (позитивные, негативные, нейтральные)? С чем это связано? **Делаем выводы.**

Разминка (при необходимости)

Упражнение 4. «Самоопределение»

Цель: способствовать формированию и развитию установок на самопознание и саморазвитие.

Ведущий: мы начинаем большую и серьезную работу над собой. Но сначала нам нужно понять, каковы

мы на самом деле. Для этого предлагается тест, который поможет вам ответить на этот вопрос. А в дальнейшем мы будем постоянно возвращаться к результатам этого теста. Так что будьте внимательны и откровенны сами с собой, если вы действительно хотите изменить себя, стать более сильными и ответственными, научиться понимать свои чувства и контролировать свое поведение.

Вам предлагается ответить на вопросы, сгруппированные по блокам, в каждом блоке по 5 вопросов. Каждая группа обозначается буквой. Вам нужно ответить на каждый вопрос «да» или «нет». Не стоит долго раздумывать над каждым вопросом, отвечайте первое, что приходит в голову [1].

Обсуждение: по блокам «Каким ты кажешься окружающим?» и «Каков ты на самом деле?». Почему иногда эти параметры не совпадают?

Упражнение 5. «Мой универсальный портрет в лучах солнца» (А.М. Прихожан, модификация)

Цель: развитие рефлексивных навыков.

Каждому участнику предлагается подумать, почему он заслуживает профессионального уважения. Затем нужно нарисовать солнце. В центре солнечного круга надо написать свое имя или нарисовать свой портрет. Затем вдоль лучей следует написать все свои профессиональные достоинства, все хорошее, что участник может сообщить о себе в профессиональном плане. Все что записано, зачитывается группе. Условие: нужно, чтобы было больше лучей.

Обсуждение: легко ли было оценить себя? Испытали ли вы гордость за самого себя? Должна ли быть самооценка высокой?

Упражнение 6. «Раньше — сейчас — потом» (Г. Бордиер, И. Ромазан, Т. Чередников)

Цель: развитие временной перспективы.

Участникам предлагается взять обычный, достаточно нейтральный для них предмет (каштан, грецкий орех и др.) и придумать историю про этот объект: где он был, как он сюда попал, что есть сейчас, что с ним будет потом, в чем отличия? Затем, заменить объект на свой образ и предложить группе рассказ: я до вуза — я в вузе — я после окончания вуза.

Обсуждение: какие трудности обнаружились при выполнении этого упражнения? Какие изменения произошли с вами (положительные, отрицательные)? Для чего нужно осознавать изменения, происходящие с вами, планировать свою деятельность? **Выводы.**

Рефлексия занятия. Подведение итогов.

Ритуал прощания (придумывается группой на первом занятии и используется в дальнейшем).

Занятие 2. «Самоанализ»

Цель:

- закрепить навыки самоанализа;
- способствовать более глубокому самораскрытию, которое ведет к изменению себя;



Мои недостатки	Мои достоинства
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Бланк к упражнению «Принятие себя»

- формирование представления о своем «Я» и соотнесение с требованиями профессии;
- акцентировать внимание на важности самоанализа в процессе профессионального становления.

Оборудование: ручки, листы, цветные маркеры, ватман.

Ритуал приветствия. Вспоминаем прошлое занятие. Рефлексия. Что понравилось, что запомнилось?

Разминка

Упражнение 1. «Принятие себя»

Цель: закрепление навыков самоанализа, определение значимости знания самого себя в период профессионального становления.

А. Давайте поработаем с некоторыми нашими недостатками и привычками. Для этого разделите лист бумаги на две половинки. Слева, в колонку «Мои недостатки», предельно откровенно запишите все то, что вы считаете своими недостатками именно сегодня, сейчас, на этом занятии. На эту работу вам отводится 5 минут. Не жалейте себя: недостатки есть у всех, и в этом нет ничего страшного.

После этого напротив каждого недостатка, о котором вы вспомнили и который внесли в список, напишите одно из своих достоинств, то есть то, что вы можете противопоставить недостатку, что есть у вас в данный момент и что принимают в вас окружающие люди. Запишите их в колонке «Мои достоинства». На второй этап работы вам также отводится 5 минут.

Б. Следующий этап — объединение в группы по 3–4 человека и обсуждение записей. Будет лучше,

если вы сядете в группу с теми людьми, с которыми еще не общались на данном занятии. Во время обсуждения будьте предельно откровенны в своих высказываниях и внимательны к тому, что вам говорят ваши партнеры. Помните, пожалуйста, о наших правилах. Вы можете задавать друг другу вопросы, но ни в коем случае не «критиковать» выступившего перед вами. Просто поблагодарите их за искренность и доверие к вам. На обсуждение внутри группы вам дается 10 минут.

В. В микрогруппах на основе анализа ваших недостатков и достоинств отметьте то, что в дальнейшем может быть помехой в вашем профессиональном становлении, а что может помочь.

Г. На 4 этапе группы озвучивают полученные списки, тренер на доске записывает «+» и «-». Идет анализ отдельно помех и достоинств. Комментируются недостатки и пути их преодоления (коррекции). Делается вывод о значимости знания самого себя, в том числе и в период профессиональной подготовки.

Теоретическая часть. Обсуждаемые темы: самооценка, особенности самооценки, адекватность самооценки, окно Джогарри.

Упражнение 2. «Анализ уровня притязаний» (Н.Н. Трушина)

Для проведения этого упражнения используется методика экспресс-анализа уровня притязаний [9].

На доске должно быть подготовлено 4 прямоугольника с квадратами для проведения 4 проб. Ведущий вызывает одного человека к доске и инструктирует его.

Инструкция: вам предлагается поставить крестик (X) в максимальном числе маленьких квадратиков первого прямоугольника за определенное время. Назовите количество квадратиков, которое вы сможете заполнить за 10 секунд, и запишите названное число в левую верхнюю ячейку первого прямоугольника.

Ведущий засекает время, а участник заполняет крестиками ячейки таблицы. После проведения первой пробы, начинающейся и заканчивающейся по команде ведущего, участник подсчитывает количество поставленных крестиков и отмечает его в правой верхней ячейке.

20					24				
X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
X	X	X	X						

Пример заполнения пробы к упражнению «Анализ уровня притязаний»

Далее по той же схеме участнику предлагаются еще 3 пробы. На третьей пробе время выполнения задания уменьшается до 8 секунд. В начале каждой пробы участник заносит в очередную табличку в левый верхний угол намечаемое количество крестиков, а после выполнения задания в правый верхний угол — фактическое количество проставленных крестиков.

Ведущий объясняет участникам, что это задание на выявление целевого расхождения, для чего число графических элементов, намечаемое для исполнения, сопоставляется с реализуемым в каждой пробе. Средняя величина целевого отклонения (ЦО) подсчитывается по формуле, предполагающей сравнение уровня притязаний (УП) и уровня достижений (УД):

$$\text{ЦО} = ((\text{УП2} - \text{УД1}) + (\text{УП3} - \text{УД2}) + (\text{УП4} - \text{УД3})) / 3,$$

где УП2 — уровень притязаний из бланка 2; УД1 — уровень достижений из бланка 1 и т. д. в соответствии с указанными в скобках номерами бланков.

Стандарты целевого отклонения:

5 и выше — нереалистично высокий уровень притязаний;

3–4,99 — высокий уровень притязаний (норма),

1–2,99 — умеренный уровень притязаний (норма);

–1,49–0,99 — низкий уровень притязаний;

–1,50 и ниже — нереалистично низкий уровень притязаний.

На основании полученных результатов ведущий проводит обсуждение влияния уровня притязаний на самооценку.

Комментарии тренера. *Уровень притязаний характеризует степень трудности тех целей, к которым стремится человек и достижение которых представляется ему привлекательным и возможным. На уровень притязаний оказывает влияние динамика удач и неудач на жизненном пути, динамика успеха в конкретной деятельности. Бывают адекватные уровни притязаний (человек ставит перед собой те цели, которых реально может достичь, которые соответствуют его способностям и возможностям) и неадекватные: завышенные (претендует на то, чего не может достичь) или заниженные (выбирает легкие и упрощенные цели, хотя способен на большее). Чем адекватнее самооценка личности, тем адекватнее уровень притязаний. Лица с нереалистично завышенным уровнем притязаний, переоценивая свои способности и возможности, берутся за непосильные для них задачи и часто терпят неудачи. Люди с высоким, но реалистичным уровнем притязаний постоянно стремятся к улучшению своих достижений, к самосовершенствованию, к решению все более и более сложных задач, к достижению трудных целей. Лица с умеренным уровнем притязаний стабильно и успешно решают круг задач средней сложности, не стремясь улучшить свои достижения и способности и перейти к более трудным целям. Лица с низким или нереалистично заниженным уровнем притязаний выбирают слишком легкие и простые цели, что может объяснять-*

ся: а) заниженной самооценкой, неверием в свои силы, «комплексом неполноценности» либо б) «социальной хитростью», когда имеющий высокую самооценку и самоуважение человек избегает социальной активности и трудных, ответственных дел и целей.

Разминка (при необходимости)

Упражнение 3. «Взрослые вопросы о вашей жизни»

Цель: помочь участникам лучше осознать свои внутренние противоречия.

Необходимые материалы: бумага, ручки и «раздаточный материал» для каждого участника.

Шаг 1. Объяснение упражнения. Если вы начали более глубоко задумываться над тем, кто вы на самом деле, зачем вы существуете, что вы в действительности делаете со своей жизнью, и куда ваши настоящие модели поведения ведут вас, попробуйте глубже осознать свой внутренний мир, задайте себе «взрослые вопросы о вашей жизни».

Шаг 2. Начните упражнение, раздайте бумагу, ручки и материалы. На письменный ответ отводится 10 минут. Необходимо ответить на следующие вопросы.

- кем я себя чувствую?
- кем я себя считаю?
- другие люди относятся ко мне: как к родителю, взрослому, ребенку?
- кем я хочу быть (сегодня, через 5 лет, через 10 лет, через 25 лет)?
- какие способности у меня есть, чтобы стать таким?
- что мне мешает?
- как я собираюсь использовать свои способности и преодолеть препятствия?
- как я смогу достичь успеха?

Шаг 3. По истечении 10 минут соберите всю группу вместе и проведите обсуждение.

- на все ли вопросы вы смогли ответить?
- на какой вопрос отвечать было наиболее трудно?
- какой вопрос оказался для вас самым легким?
- какой вопрос вы бы хотели предложить сами?

Шаг 4. Подведите итог и завершите упражнение.

Упражнение 4. «Повышение профессионализма» (Л.Б. Шнейдер)

Цель: самоанализ уровня профессионализма и формирование установки на его развитие.

Ведущий расспрашивает участников: какого уровня профессионализма они достигли в ходе профессиональной подготовки (в процентном соотношении)? Сторонники каждого уровня подсчитываются по поднятым рукам. Результаты фиксируются в виде таблицы (табл. 1).

Обсуждение: удовлетворены ли вы уровнем своего профессионализма? Считаете ли вы его достаточным? Должны ли быть удовлетворены этим уровнем профессионализма люди, с которыми вы будете работать (ученики, клиенты, руководители организаций,



коллеги и др.)? Каковы главные помехи на пути повышения профессионализма? Что мы можем предпринять для повышения профессионализма и качества (юридических, педагогических, экономических или др.) услуг? Какие способы для повышения профессионализма можно использовать? Знакомы ли эти средства всем участникам? Сформируйте небольшие группы для мозгового штурма по выявлению путей повышения профессионализма и повышения качества предлагаемых (по специальности) услуг.

Упражнение-релаксация 5. «Снятие напряжения в 12 точках» (Л.Б. Шнейдер)

Цель: снятие напряжения во всех основных точках тела.

Инструкция: начните с плавного вращения глазами — 2 раза в одном направлении, а затем 2 раза в другом направлении. Зафиксируйте свое внимание на отдаленном предмете, а затем переключите его на предмет, расположенный поблизости. Нахмурьтесь, напрягая окологлазные мышцы, а потом расслабьтесь. После этого займитесь челюстью и широко зевните несколько раз. Поднимите плечи до уровня ушей и медленно опустите. Расслабьте запястья и поведите ими. Сожмите и разожмите кулаки, расслабляя кисти рук. Теперь обратитесь к торсу. Сделайте 3 глубоких вдоха. Затем мягко прогнитесь в позвоночнике вперед-назад и из стороны в сторону. Напрягите и расслабьте ягодицы, а затем икры ног. Покрутите ступнями, чтобы расслабить лодыжки. Сожмите пальцы ног таким образом, чтобы ступни изогнулись вверх, повторите 3 раза.

Обсуждение: как себя чувствуют участники? Что дает это упражнение? В каких случаях можно использовать данное упражнение? Для чего необходимо научиться мышечному расслаблению?

Упражнение 6. «Профессиональная идентичность» (С.Ю. Смагина, модификация)

Цель: анализ собственной профессиональной идентичности.

Каждому участнику группы предлагается через свободные ассоциации проанализировать свою профессиональную идентичность. Для этого участники пишут по два слова стимула (например: педагог — психолог, биолог — педагог, математик — ученый или др.). На каждое слово надо по кругу написать по 10

слов-ассоциаций. Для одного слова пишется одним цветом, а для другого — другим. После создания первого ассоциативного круга предлагается дать каждому слову качественную характеристику. Например, душа — душевный, помощь — помогающий и т. д., таким образом создаются два концентрических круга с личными ассоциациями. Далее предлагается поразмышлять о своей профессиональной идентичности. В центре пишется личное местоимение «Я» и вокруг него рисуются 2 круга: центральный и периферический. Каждому участнику предлагается из качеств, написанных в ассоциациях на выбранные слова (психолог, биолог и др.), выбрать те, которые, по его мнению, присущи ему самому. При этом следует ярко выраженные качества писать в центральном круге, а остальные — в периферийном. Цвет должен быть сохранен. В результате работы возникает яркая визуальная картина, показывающая, как воспринимает себя человек и какие профессиональные черты характера себе приписывает.

Обсуждение: цвет какой профессии преобладает? Что преобладает в центральном круге, а что в периферийном? Каким цветом написаны отрицательные качества? Положительные? Делаются выводы.

Дебрифинг. Ритуал прощания.

Занятие 3. «Профессия»

Цель:

- продолжить самораскрытие и осознание сильных сторон своей личности, то есть таких качеств, навыков, умений, которые человек принимает и ценит, которые дают чувство внутренней устойчивости и доверия к самому себе;
- проанализировать особенности профессиональной деятельности (исходя из специальности);
- развить у студентов чувство собственного достоинства, научить преодолевать неуверенность и страх, повышенное волнение в различных ситуациях.

Оборудование: ручки, листы, карточки с фразами, схема для составления «Формулы профессии».

Для проведения данного занятия тренеру необходимо подготовить информацию о специфике профессиональной деятельности, обобщенную психологическую характеристику представителей профессий типа «Человек — ...» (исходя из той специальности, которую получают в вузе студенты, с которыми проводится тренинг).

Ритуал приветствия. Вспоминаем прошлое занятие. Рефлексия. Что понравилось, что запомнилось?

Упражнение 1. «Комплимент»

Цель: формирование положительного эмоционального настроения.

Ведущий: мы начинаем нашу встречу взаимными приветствиями. Сейчас вы по очереди будете здороваться друг с другом, обязательно подчеркивая индивидуальные особенности того, к кому вы обращаетесь,

Уровень профессионализма	Число человек
25%	
50%	
75%	
99,9%	

Табл. 1

произносятся комплимент. Разумеется, обращение начинается с имени, которое написано на визитке данного человека, а затем можно, например, сказать: «Здравствуй, Алина, я рад тебя видеть! Я помню, что ты отличаешься от всех нас своей принципиальностью».

Рекомендации ведущему: участники садятся в большой круг и по очереди приветствуют друг друга, обязательно подчеркивая индивидуальность партнера. Член группы обращается к конкретному человеку. Следует обращать особое внимание на то, какими словами каждый участник приветствует своего партнера, на его манеру устанавливать контакт.

Упражнение 2. «Без маски» (Г. Прудченков, модификация)

Цель: самораскрытие и осознание особенностей своей личности, вербализация профессиональных планов, опасений.

Ведущий: мы уже убедились, что в этой группе можно быть откровенными. Давайте еще раз попробуем довериться друг другу что-то о себе без всякой предварительной подготовки. Перед вами в центре круга стопка карточек. Вы будете по очереди брать по одной карточке и сразу продолжать фразу, начало которой написано в этой карточке. Ваше высказывание должно быть предельно искренним и откровенным! Члены группы будут внимательно слушать вас, и если они почувствуют, что вы неискренни и неоткровенны, вам придется взять другую карточку с новым текстом и попробовать ответить еще раз.

«Особенно мне нравится, когда мои сокурсники...»

«Мне очень трудно в университете...»

«Чего мне иногда по-настоящему хочется, чтобы в будущем...»

«Особенно меня пугает в будущей профессиональной деятельности...»

«Мне особенно нравится в будущей профессии...»

«Знаю, что это очень трудно, но я (все, что касается будущей профессиональной деятельности)...»

«Иногда люди не понимают меня, потому что я...»

«Верю, что я обязательно буду (все, что касается будущей профессиональной деятельности)...»

«Думаю, что самое важное в будущей работе для меня...»

«Когда я был маленький, я мечтал быть...»

«Мои родители мечтают, чтобы я...»

«Я жалею, что выбрал данную специальность, потому что..., но я не жалею, потому что...»

«Я считаю, что годы, потраченные на обучение в вузе, прошли не зря, потому что...»

Обсуждение: легко ли было продолжить начатое высказывание? Как вам показалось, другим участникам это упражнение было выполнять тяжелее или легче, чем вам? Чей ответ вам показался более искренним? Что нового узнали? Какие эмоции чаще всего вызывает будущая профессиональная деятельность?

Почему? Какие ответы преобладали: уверенные или неуверенные? Что такое уверенность в себе и нужно ли быть уверенным человеком?

Упражнение 3. «Человек — Человек» (Е.А. Климов)

Цель: развивать ориентацию в мире профессий, более глубоко понимать специфику своей профессии.

Участники знакомятся с обобщенной психологической характеристикой представителей профессий типа «Человек — ...» (исходя из той специальности, которую они получают в вузе). Обсуждается информация, предложенная Е.А. Климовым.

Разминка (при необходимости)

Упражнение 4. «Формула профессии» (Н.С. Пряжников, модификация)

Цель: способствовать более глубокому осознанию особенностей будущей профессиональной деятельности.

Внимательно прочитайте признаки профессий и подчеркните те цели, предметы, средства и условия труда, которые соответствуют вашей будущей профессиональной деятельности.

1. Цели труда:

- 1.1. Оценивать, проверять.
- 1.2. Исследовать что-либо, делать открытия.
- 1.3. Перевозить, перемещать людей, грузы.
- 1.4. Изготавливать какие-нибудь предметы.
- 1.5. Учить, воспитывать, консультировать.
- 1.6. Создавать произведения искусства.
- 1.7. Руководить людьми.
- 1.8. Обслуживать кого-либо или что-либо.

2. Предмет труда:

- 2.1. Человек.
- 2.2. Информация.
- 2.3. Финансы.
- 2.4. Техника.
- 2.5. Искусство.
- 2.6. Животные и растения.
- 2.7. Изделия и продукты.
- 2.8. Природные ресурсы.

3. Средства труда:

- 3.1. Ручные.
- 3.2. Механические.
- 3.3. Автоматические.
- 3.4. Компьютерные.
- 3.5. Мышление.
- 3.6. Голос, мимика, пантомимика.
- 3.7. Физические возможности организма.
- 3.8. Органы чувств.

4. Условия труда:

- 4.1. Бытовой микроклимат.
- 4.2. Помещения с большим числом людей.



- 4.3. Разъезды и командировки.
- 4.4. Открытый воздух.
- 4.5. Экстремальные условия
- 4.6. Работа на дому.
- 4.7. Особые условия.
- 4.8. Повышенная ответственность.

Обсуждение: знаете ли вы особенности вашей будущей профессиональной деятельности? Были ли трудности при выполнении данного задания?

Далее идет обсуждение по всем пунктам: предмет, цели, средства и условия труда. Тренер должен заранее подготовиться, чтобы знать специфику профессиональной деятельности и, при необходимости, помочь студентам составить «формулу профессии».

Упражнение 5. «Коридор просветления» (С.В. Петрушин)

Цель: развитие социальной и профессиональной уверенности.

Поочередно каждый из участников должен пройти от одной стены до противоположной, туда и обратно, несколько раз. В пути его должна сопровождать группа. Сначала группа, сопровождая участника, всячески восхваляет его, говорит о тех качествах, которые будут способствовать успешной профессиональной деятельности, прогнозируя радужные перспективы, затем говорит о недостатках, которые могут помешать в реализации профессиональных целей. Заканчивать нужно на позитиве. Задача участника спокойно, молча и с одинаковой скоростью ходить от одной стене к другой, не реагируя на высказывания.

Обсуждение: чьи высказывания мешали ходить? Какие переживания возникли? Что нового узнали о себе? Что помогало сохранению спокойствия?

Рефлексия занятия. Подведение итогов, делаем выводы. Ритуал прощания.

Занятие 4. «Профессиональное становление»

Цель:

- расширить представления о себе, об особенностях профессионального становления, определить цели и приоритеты;
- осознать, проанализировать мотивы выбора профессии, профессиональные ценности.

Материалы: мяч, копии бланков «Факторы работы» для каждого участника, ручки и карандаши, тест «Мотивы выбора профессии»

Ритуал приветствия. Вспоминаем прошлое занятие. Рефлексия. Что понравилось, что запомнилось?

Разминка

Упражнение 1. «Ретроспекция» (Е.А. Климов)

Цель: реориентация во внешнем и внутреннем мире себя и другого.

Работа проводится в парах. Каждый участник составляет программу беседы с партнером, чтобы выя-

вить, какие обстоятельства во внешнем и внутреннем мире участника привели его к выбору данного профессионального учебного заведения и соответствующему образу, проекту своего профессионального пути в будущем. Затем в паре меняются ролями.

Беседа может предусматривать до 10 вопросов. По материалам беседы каждый участник (обследующий) рассказывает о том, как он понял партнера, об обоснованности (рациональной, моральной) или случайности выбора профессии, о тех обстоятельствах, которые оказали наибольшее влияние на выбор данной профессии партнером.

Упражнение 2. «Мотив выбора профессии»

Цель: анализ самомотивирования в работе.

Доска делится на 2 части. На одной половине пишется «Внутренние мотивы», на другой «Внешние мотивы». Тренер просит участников вспомнить то время, когда они были абитуриентами, как они осуществляли профессиональный выбор. Какие цели они ставили перед собой, поступая в вуз? Что было интересно в выбранной специальности? Ответы участников фиксируются тренером на доске, распределяясь по группам.

Комментарии психолога. При выборе профессии человек руководствуется следующими мотивами: общественной значимостью профессии, престижем, зарплатком, возможностью продвижения по службе и др. Знание того, почему человек избрал ту или иную профессию, позволяет предвидеть, насколько успешно он будет ею овладевать, насколько серьезно, увлеченно будет работать, насколько устойчивым будет интерес к избранной деятельности.

Для того чтобы лучше ориентироваться в большом разнообразии мотивов, можно разделить их на внутренние и внешние. Внутренние мотивы выбора той или иной профессии — ее общественная и личная значимость; удовлетворение, которое приносит работа благодаря ее творческому характеру; возможность общения, руководства другими людьми и т. д. Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека, поэтому на ее основе человек трудится с удовольствием, без внешнего давления,

Внешняя мотивация — это заработок, стремление к престижу, боязнь осуждения, неудачи и т. д. Внешние мотивы можно разделить на положительные и отрицательные. К положительным мотивам относятся: материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж, то есть стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия. К отрицательным мотивам относятся воздействия на личность путем давления, наказаний, критики, осуждения и других санкций негативного характера.

Исследования показывают, что преобладание внутренних мотивов наиболее эффективно с точки зрения удовлетворенности трудом и его производительности. То же самое можно сказать и относительно положительной внешней мотивации. Приводимая

ниже методика позволяет определить ведущий тип мотивации в процессе выбора профессии.

Теоретическая часть. Информация о мотивах, пирамида Маслоу, мотивация выбора профессии, направленность личности студентов (по Э.Ф. Зееру), влияние направленности личности и мотивации на процесс профессионального становления.

Обсуждение результатов теста «Мотив выбора профессии».

Разминка

Упражнение 3. «Карта профессионального становления»

Цель: упражнение помогает расширить представления о себе, о возможных кризисах профессионального становления, определить цели и приоритеты.

Материалы: бумага и письменные принадлежности для каждого участника.

Комментарии психолога. Анализ научных публикаций, в которых, так или иначе, затрагивается проблема профессионального становления, показывает единство мнений исследователей о том, что профессиональное становление есть динамический процесс преобразования личностных и профессиональных качеств, характеризующийся самоопределением, самосовершенствованием, самообразованием, самоактуализацией, самосознанием, самореализацией. Таким образом, под профессиональным становлением понимается процесс развития профессионально важных качеств личности, обеспечивающих формирование ценностного отношения к приобретаемой профессии и установку на усвоение специальных знаний, умений и навыков.

Шаг 1. Объяснение упражнения. Упражнение помогает осознать прошлое и настоящее, выразить свои чувства с помощью «карты профессионального становления», на которой отражены значительные жизненные события и впечатления, связанные с процессом профессионального становления.

Шаг 2. Начните упражнение. Раздайте бумагу и карандаши. Если у участников возникнут сложности с идеями, подскажите им один или два варианта.

Шаг 3. По истечении 20 минут соберите всю группу вместе. Каждый участник по очереди показывает свою карту и рассказывает, какие важные события, связанные с профессиональным самоопределением, становлением, были в его жизни, с какими проблемами ему пришлось столкнуться, какие препятствия пришлось преодолеть. Слушатели могут задавать уточняющие вопросы.

Шаг 4. Проведите групповое обсуждение.

- Какие чувства вы испытали, рисуя свою «карту профессионального становления»?
- Если бы вам пришлось решать те давние проблемы сейчас, что бы сделали по-другому?
- Какой жизненный опыт вы извлекли из своего прошлого?»

Шаг 5. Подведение итогов.

Упражнение 4. «Процесс обучения» (К. Фопель, модификация)

Цель: проанализировать процесс получения знаний, упорядочить собственные мысли, помогая себе двигаться дальше.

Участникам предлагается сопоставить 3 разных аспекта своих знаний: что они узнали о специальности от других, что узнали из своего опыта, что еще бы хотели для себя прояснить.

Для этого берется чистый лист бумаги, делится на 4 части (+). **В первой** нужно в нескольких словах написать и в символической форме изобразить, чему научили другие (в области выбранной специальности), какое отношение к практической стороне специальности закладывается в процессе обучения? Какое представление о специальности получено от других людей?

Во втором прямоугольнике производится краткая запись и делается символическое изображение того, чему участники научились самостоятельно, к чему пришли на основе собственного жизненного и профессионального опыта, что они прочитали, что узнали, наблюдая за собой и другими?

В третьем прямоугольнике записывается и символически изображается то, что еще остается неизвестным, что хочется изучить, понять, узнать, с чем связываются ожидания, то есть обозначается перспектива дальнейшего развития знаний.

4 прямоугольник оставляют пустым. В него можно внести идеи, наблюдения, планы и проекты, которые возникнут в ходе работы с тремя первыми разделами, в процессе их сопоставления и размышлений по их поводу.

Обсуждение: на какие мысли подтолкнуло это упражнение? Для чего необходимо уметь анализировать процесс саморазвития? Вспомните, что мы говорили на втором занятии о самооценке? Как самооценка связана с уровнем уверенности в себе? Влияет ли уверенность в себе на процесс профессионального становления?

Разминка (при необходимости)

Упражнение 5. «Прототипы» (К. Фопель)

Цель: выяснение ценностных ориентаций в работе, позиций по отношению к значимым людям для выработки своего собственного профессионального стиля.

Ведущий предлагает участникам проанализировать опыт своей жизни, особенно опыт общения с людьми, которые казались им достойными уважения и подражания, служили своего рода идеалом. Для этого участникам следует вспомнить процесс профессионального самоопределения, может быть, даже начиная со школы. Записать имена тех, кто на той или иной ступени профессионального развития являлся примером и образцом для подражания. Участники отмечают, сколько им в это время было лет, что в этом человеке было для них важным, переняли ли они что-нибудь такое, что и теперь помогает им в



ТЕСТ «МОТИВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ» (Р.В. ОВЧАРОВА) [9]

Инструкция: ниже приведены утверждения, характеризующие любую профессию. Прочтите и оцените, в какой мере каждое из них повлияло на ваш выбор профессии. Назовите эту профессию, специальность.

Шкала оценок: 5 — очень сильно повлияло, 4 — сильно, 3 — средне, 2 — слабо, 1 — никак не повлияло.

№ Утверждение	Оценка	Тип мотивации
1. Требуется общения с разными людьми		и
2. Нравится родителям		–
3. Предполагает высокое чувство ответственности		с
4. Требуется переезда на новое место жительства		+
5. Соответствует моим способностям		и
6. Позволяет ограничиться имеющимся оборудованием		–
7. Дает возможность приносить пользу людям		с
8. Способствует умственному и физическому развитию		и
9. Является высокооплачиваемой		+
10. Позволяет работать близко от дома		+
11. Является престижной		–
12. Дает возможности для роста профессионального мастерства		с
13. Единственно возможная в сложившихся обстоятельствах		–
14. Позволяет реализовать способности к руководящей работе		+
15. Является привлекательной		и
16. Близка к любимому школьному предмету		+
17. Позволяет сразу получить хороший результат труда для других		с
18. Избрана моими друзьями		–
19. Позволяет использовать профессиональные умения вне работы		+
20. Дает большие возможности проявить творчество		и

Условные обозначения: «и» — внутренние индивидуально значимые мотивы; «с» — внутренние социально значимые мотивы; «+» — внешние положительные мотивы; «–» — внешние отрицательные мотивы. Максимальная сумма указывает на преобладающий вид мотивации.

профессиональной подготовке. Затем следует подумать, кто является для них профессиональным образцом в настоящее время, чему они научились или хотели бы научиться у этого человека.

На этом этапе работы ведущий группы принимает участие в упражнении наравне со всеми. После общего обсуждения записей упражнение продолжается.

Каждый участник садится перед группой, ведущий делает это первым, все остальные участники высказываются, какой профессиональный стиль ему наиболее подходит и, по мнению участников, будет наиболее эффективным. Члены группы, выслушивают мнения других и дают по этому поводу обратную связь, подтверждая или опровергая все предположения.

ОПРОСНИК «ФАКТОРЫ РАБОТЫ»

1. Возможность карьерных перспектив и продвижения		
2. Контроль над объемом работы		
3. Свободный рабочий график		
4. Возможность профессионального развития и обучения		
5. Безопасность работы		
6. Открытое общение и хороший микроклимат в коллективе		
7. Зарботная плата		
8. Размеры организации		
9. Стимул работы (поощрения)		
10. Возраст организации		
11. Сфера деятельности, область приложения усилий		
12. Тип деятельности		
Другое		

Возможный вариант: сам участник, сидящий перед группой, начиная с ведущего, выражает представления о наиболее подходящем ему стиле профессиональной деятельности. Участники дают обратную связь, подтверждая, одобряя, опровергая или корректируя прозвучавшие представления.

Упражнение 6. «Что главное в работе» (Л.Б. Шнейдер)

Цель: убедить участников, что современному выпускнику вуза необходимо быть внимательным при изучении факторов работы.

Материалы: копии бланков «Факторы работы» для каждого участника, ручки и карандаши.

Каждый участник получает копии бланка «Факторы работы» и оценивает приведенные факторы по 12-балльной системе (1 — высшая, 12 — низшая).

Обсуждение: насколько согласованными оказались мнения в оценке факторов работы? Что оказалось наиболее важным в приведенном списке факторов? Нужно ли учитывать данные факторы при принятии решения об устройстве на работу? Какая работа прошла лучше: индивидуальная или групповая?

Упражнение 7. «Тратим деньги на Дело» (Л.Б. Шнейдер)

Цель: дать возможность группе пометать о реализации профессиональных целей без финансовых ограничений.

Ведущий сообщает группе, что какой-то неизвестный филантроп дал вам сумку, полную денег, для того чтобы участники могли потратить их на свое профессиональное развитие и реализацию профессиональных целей. В сумке находится 1 000 000 рублей с запиской, что нет никаких ограничений, кроме одного — все деньги должны быть потрачены для достижения профессиональных целей (на Дело и себя, способного его осуществить). Другими словами, не должно быть никаких путешествий на Гавайи и других вещей подобного рода. Каждый участник пишет на листке свои желания, которые возможно осуществить при наличии такой суммы денег. Далее ведущий формирует группы по 3 человека и поручает им написать «лист желаний» и необходимых расходов. Затем оглашаются результаты работы.

Обсуждение: кто изменил свои собственные мысли после совещания со своей командой? Был ли групповой лист предложений лучше, чем индивидуальные желания? Почему? Если ваше предложение действительно очень важно, как можно убедить в этом остальных?

Рефлексия занятия. Подведение итогов, делаем выводы. Ритуал прощания.

Продолжение в следующем номере.



О.А. Москвитина, Т.В. Лещенко

Особенности совладающего поведения младших школьников

Москвитина Ольга Александровна — кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории Практической психологии образования МГППУ, старший научный сотрудник лаборатории научных основ детской практической психологии ПИ РАО. Область научных интересов: психология совладающего поведения детей и подростков с повседневными трудностями; повседневный стресс; родительство и трудные жизненные ситуации, особенности семейного совладания. Автор более 30 научных публикаций.

Лещенко Татьяна Викторовна — преподаватель начальных классов МОУ «Одинцовская средняя общеобразовательная школа №12».

Статья посвящена особенностям совладающего поведения младших школьников. Рассматривается феномен совладающего поведения, психологические особенности данного возраста, представлены результаты изучения их способов совладающего поведения.

Ключевые слова: совладающее поведение, стратегии и способы совладания, младший школьник, личностные особенности, трудные жизненные ситуации

Феномен совладающего поведения

Умение преодолевать трудности, совладать с невзгодами, которыми изобилует повседневная жизнь, является одним из важных показателей адаптированности человека к условиям его жизни, свидетельствует об определенной зрелости его личности.

Поведение в трудных жизненных ситуациях стало предметом изучения психологической науки сравнительно недавно. Во второй половине XX в. в зарубежной психологии возникло направление, занимающееся проблемой «копинга» (англ. термин — «coping» — справляться, преодолевать, совладать; нем. — «Bewältigung» — переработка нагрузок) личности с трудными жизненными ситуациями, то есть выяснением того, как, каким образом человек ведет себя в различных трудных жизненных ситуациях. С начала 90-х годов прошлого века совладающее поведение становится предметом исследования и отечественной психологии. Так, по мысли Л.И. Анцыферовой (1994), совладающее поведение относится к малоизученным жизненным дарованиям личности. К.А. Абульханова-Славская (1991) относит его к ее конструктивным силам.

Современными исследователями А.Л. Журавлевым, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко и др. (2008) совладающее поведение, в соответствии с теорией психологии субъекта, понимается как особый вид социального поведения человека, обеспечивающий или разрушающий его здоровье и благополучие. Такое поведение позволяет субъекту справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией с помощью осознанных действий и направлено на активное взаимодействие с ситуацией — ее изменение (когда она поддается контролю) или приспособление к ней (в случае, когда ситуация не поддается контролю). Совладающее поведение, во многом обусловленное социокультурными традициями, помогает человеку вписаться в общество. Оно характеризует адаптивного и зрелого человека, субъекта и является результатом становления его сознания и самосознания, зрелой картины мира.

Если субъект не владеет этим видом поведения, возможны неблагоприятные последствия для его продуктивности, здоровья и благополучия [9].

Совладающее поведение реализуется через стратегии, образованные различными способами этого поведения. Выделяют так называемые базовые и специфические стратегии совладающего поведения.

К базовым стратегиям, выделенным Дж. Амирханом (1990), относят стратегии «решение проблем», «поиск социальной поддержки», «избегание». Стратегия «решение проблем» предполагает самостоятельные активные усилия человека по совладанию с трудной ситуацией; стратегия «поиск социальной поддержки» выражается в использовании способов, направленных на привлечение сторонней помощи для совладания с трудностью; стратегия «избегание» направлена на отвлечение от разрешения трудной ситуации и переключение на другие виды деятельности.

К указанным в аналитической статье К. Муздыбаева (1998) [5] специфическим стратегиям поведения в трудной жизненной ситуации относят стратегию, сфокусированную на оценке, стратегию, сфокусированную на проблеме, и стратегию, сфокусированную на эмоциях. Стратегия, сфокусированная на оценке, предполагает, что личность, использующая эту стратегию, определяет для себя значение и суть происходящего, пытается оценить последствия, с которыми ей придется столкнуться. Основные способы сводятся к логическому анализу, когнитивной подготовке, выделению позитивных моментов и т. д., возможно использование и защитных механизмов: отрицание или приуменьшение угрозы и пр. Стратегия, сфокусированная на проблеме, выражается в стремлении личности непосредственно иметь дело с трудной ситуацией и предполагает решительное противостояние стрессорам и их последствиям. Вначале должна быть получена максимально надежная и полная информация относительно возникшей ситуации. Главным является принятие решения и реализация конкретных действий. Стратегия, сфокусированная на эмоциях, используется личностью, которая пытается сохранить эмоциональное равновесие и управлять своими чувствами. Способы, относящиеся к данной стратегии, таковы: обретение надежды на изменение ситуации, размышления о позитивной перспективе, следование нормам морали, научение терпимости.

Более детализированный подход к классификации способов совладающего поведения строится на трех основных критериях (Малкина-Пых И.Г., 2004) [4].

1. Эмоциональный/проблемный:

- эмоционально-фокусированные способы поведения — направлены на урегулирование эмоциональной реакции;

- проблемно-фокусированные способы поведения — направлены на то, чтобы справиться с проблемой или изменить ситуацию, которая вызвала стресс.

2. Когнитивный/поведенческий:

- «скрытые» внутренние способы поведения — когнитивное решение проблемы, целью которой является изменение неприятной ситуации, вызывающей стресс;
- «открытые» поведенческие способы — ориентированные на поведенческие действия, используются способы, наблюдаемые в поведении.

3. Успешный/неуспешный:

- способы, ведущие к успешному разрешению трудной ситуации, — используются конструктивные способы и стратегии, приводящие в конечном итоге к преодолению трудной ситуации, вызвавшей стресс;
- способы, ведущие к неуспешному разрешению трудной ситуации, — используются неконструктивные стратегии, препятствующие преодолению стресса.

В основном эти стратегии исключают, но иногда могут и дополнять друг друга. Исследования показывают: многие люди, оказавшиеся в трудной ситуации, используют одновременно несколько стратегий совладания.

Особое внимание отводится анализу эффективности стратегий и способов совладающего поведения. С.К. Нартова-Бочавер (1997) пишет: «Поскольку психологическое преодоление “запускается” ситуацией, то естественно считать его завершенным, состоявшимся, когда ситуация для субъекта утрачивает свою значимость как раздражитель и тем самым освобождает его энергию для решения других задач» [6].

В исследовании И.П. Стрельцовой показано, что нельзя однозначно определить конструктивность стратегий и, соответственно, способов поведения вне контекста реальных условий ситуации. «Для каждой стратегии существует свой круг ситуаций, где она будет наиболее эффективной или даже единственно возможной, в то же время, в определенных условиях каждая из рассматриваемых стратегий может оказаться неконструктивной» [10].

Надежным критерием эффективного совладающего поведения является повышение стресс-резистентности и уменьшение чувства уязвимости по отношению к стрессам (Conway V.I., Terry D.J., 1992).

Несмотря на то, что вопрос об эффективности — неэффективности предпочитаемых способов и стратегий поведения в трудных жизненных ситуациях остается дискуссионным, ряд авторов полагает, что есть стратегии и способы поведения в трудных жизненных ситуациях неэффективные для совладания: избегание и самообвинение, занижение своих возможностей (Weber H., 1992).



Так называемое «отреагирование чувств», или проявление возникших состояний эмоционального напряжения, считается довольно эффективным способом совладания со стрессом, если исключить проявление агрессивности как явления асоциального.

Обоснованное обращение к стратегии поиска социальной поддержки, безусловно, признается наиболее эффективным средством совладания с трудной жизненной ситуацией.

Способы же и стратегии, относящиеся к защитным формам поведения в трудных жизненных ситуациях, получили у исследователей разную оценку. Исследователь Н. Хаан (1977) полагает, что подобные формы поведения являются неприемлемыми для эффективного совладания, так как мешают адекватному восприятию действительности и дезадаптируют личность. Однако другие ученые считают, что ослабление стресса, пусть и иллюзорное, и отвлечение за счет этого от ситуации помогает человеку мобилизоваться и сконцентрировать усилия на реальном преодолении жизненной трудности (Беккер П., Кавер К., 1989).

Анализ эффективности совладающих стратегий с точки зрения дифференциальной психологии показывает, что «предпочтение совладающих стратегий в сложных жизненных ситуациях отражает эффективный (с точки зрения результата), оптимальный (с точки зрения внутренних затрат) и конструктивный (с точки зрения целесообразности) выбор способа поведения человека. Соответственно, защитные стратегии являются свидетельством неэффективного, неоптимального и неконструктивного выбора» (Либина Е.В., 2003) [3].

И.М. Никольская и Р.М. Грановская (2000) указывают на то, как возможно, постепенно отходя от психологических защит, повысить эффективность совладания с трудной жизненной ситуацией: «Важным, но недостаточным условием для преодоления подсознательной защиты выступает привлечение к ней внимания и, как следствие, частичное осознание ранее скрытых проблем». Не менее важным условием, по их мнению, является не только осознание, но и эффективное реагирование [7].

Безусловно, эффективность совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях зависит не только от верного выбора способа поведения, но и от индивидуальных особенностей личности. Ведь в трудной жизненной ситуации возраст, пол, интеллектуальные возможности, черты характера, уровень развития самосознания, индивидуально-типологические особенности и пр. тоже выступают в качестве важных условия эффективного совладания с трудной жизненной ситуацией.

Так, исследователи совладающего поведения показали, что люди с неустойчивой самооценкой, высоким уровнем тревожности, стремлением к доминированию, эмоциональной лабильностью, снижением концентрации произвольного внимания и умственной работоспособности, выраженной утомляемостью и

астенизацией склонны выбирать малоэффективные способы совладающего поведения, нередко уводящие от ее решения.

Личности, отличающиеся позитивной самооценкой, развитым самоконтролем и саморегуляцией, способностью проявить агрессию социально приемлемым способом, напротив, выбирают эффективные и социально приемлемые способы поведения.

Исследователи Т. Верофф, Б. Кулк, С. Доунован (1981), занимающиеся совладающим поведением, показали, что мужчины и женщины предпочитают разные стратегии совладания с трудными жизненными ситуациями. Так, установлено, что мужчины либо ничего не предпринимают для выхода из создавшейся ситуации, зачастую не думая о поиске выхода из нее, либо предпочитают самостоятельно, не обращаясь за помощью к окружающим, прилагать усилия и выйдти из положения. Женщины прибегают к поиску социальной поддержки. Э.Э. Стоун и Дж.М. Нил (1984) также обнаружили, что мужчины чаще идут на прямое активное действие, а женщины предпочитают пассивную стратегию или поиск помощи. В исследовании А.В. Либиной (2003) показаны половые различия в предпочтении совладающих и защитных стратегий, но лишь на уровне тенденций: женщины несколько чаще мужчин прибегают к некоторым видам защитных стратегий.

Существуют данные, свидетельствующие о том, что женщины хуже справляются с эмоциональными проблемами и возникающими трудностями, сильнее переживают семейные и личные конфликты (Березовская Р.А., 2001; Грошев И.В., 1996). Женщины в состоянии подавленности склонны думать о возможных причинах своего состояния, что зачастую приводит к навязчивому фокусированию на проблеме и увеличивает их уязвимость к воздействию стрессора. Мужчинам, наоборот, более свойственно отгораживание от депрессивных эмоций через концентрацию на посторонних проблемах или через физическую активность для разрядки возникшего негативного напряжения (Noelen-Hoeksema S., 1990).

Возрастная специфика совладающего поведения

Формирование и развитие совладающего поведения (копинга) происходит на протяжении всего онтогенеза; по мнению Э. Фрайденбера и Р. Льюиса (1993), является новообразованием подросткового возраста.

Возрастная специфика изменения представлений о способах поведения в трудных жизненных ситуациях, отражающих, в свою очередь, реальное овладение способами совладания, выглядит следующим образом: овладение совладающим поведением осуществляется, во-первых, через постепенный отход от непосредственных поведенческих реакций к сознательной регуляции своего эмоционального состояния и поведения. Наблюдается переход к более сложным и приемлемым для личности, живущей в

социуме, формам совладающего поведения: от непосредственного проявления эмоциональных реакций на трудную ситуацию и соответствующего им поведения, к нормативному долженствованию социально приемлемого поведения и, наконец, к сознательному использованию личных приемов, накопленных с опытом преодоления трудных жизненных ситуаций. Во-вторых, усиливается ориентация на собственные возможности, позволяющие самостоятельно действовать и меньше прибегать к помощи других в трудной жизненной ситуации.

Несмотря на то, что более активно совладающее поведение развивается в подростковом возрасте, младший школьный возраст представляет особый интерес для исследования предпосылок развития этого поведения. И тому есть ряд причин, связанных с возрастными психологическими особенностями младших школьников.

Психологические особенности младшего школьника

В младшем школьном возрасте происходит важный (и с точки зрения психологии совладающего поведения) переход от непосредственного поведения к опосредствованному, то есть к поведению осознанному и произвольному. Начинает возникать новый уровень организации мотивационно-потребностной сферы, выражающийся как в стремлении ребенка выстраивать свою жизнедеятельность в соответствии со своими осознанными намерениями, решениями, так и в возможности быть целеустремленным и уметь управлять собой. Интенсивное интеллектуальное развитие, опосредование развития всех функций осознанием и произвольностью — возможно при правильной организации взрослыми (родителями и учителями) ведущего вида деятельности данного возраста — учебной деятельности. Формирующиеся в процессе учебной деятельности мыслительные действия — анализ (выделение в каком-то целом объекте его частей, компонентов, «я-единиц»), рефлексия (здесь — рассмотрение и осознание человеком оснований своего действия) и планирование (количество «шагов» и вариантов реализации действия, которые может предусмотреть и проконтролировать субъект во внутреннем плане (в уме) в процессе выполнения действий) [2].

Самосознание младшего школьника также претерпевает изменения. Стремление к самоутверждению и притязание на признание со стороны своего социального окружения и, прежде всего, со стороны учителя, родителей и одноклассников связано с успешностью в учебной деятельности (или в другой, компенсирующей неуспешность) ребенка. Возможность самоутвердиться, удовлетворение притязаний на признание порождает особое качественное развитие самооценки. Младшие школьники с высоким уровнем сформированности учебной деятельности отличаются адекватной, устойчивой, осознанной

самооценкой. Также у этих детей более высокая готовность принятия другого человека, больше сдержанности и критичности в оценке самого себя и другого человека и меньше категоричности и однозначности в суждениях [2].

Нормативное нравственное поведение в младшем школьном возрасте приобретает особую функцию: «Выполнение этих норм определяет отношение к ребенку других людей, взрослых и сверстников, причем оценки последних ... в значительной степени повторяют оценку, даваемую ребенку учителем. Вследствие этого у маленького школьника развивается активное стремление следовать указанным нормам и правилам, а также повышается интерес к содержанию моральных норм, к тому, «как надо поступать» [8].

В младшем школьном возрасте закладываются те личностные особенности, развитие и совершенствование которых будет продолжено далее, в подростковом возрасте и которые станут основой для освоения эффективных стратегий и способов совладающего поведения, будут неизменным личностным ресурсом совладания с трудными жизненными ситуациями.

Совладающее поведение младших школьников

Исследователь преодоления трудных жизненных ситуаций младшими школьниками Е.Г. Суркова считает, что «процесс преодоления трудных жизненных ситуаций у младших школьников представляет собой многоуровневое системное образование, на успешность которого в наибольшей степени влияет эмоциональный фактор» [11].

Трудными ситуациями для младших школьников являются (по степени убывания): потеря, болезнь, смерть животного; плохие школьные отметки; травмы и опасные для жизни ситуации; материальные утраты и нарушение покоя взрослых; напряженные отношения с родителями и другими членами семьи; болезнь и смерть близких людей; разные страхи; проблемы с учебой; отношения со сверстниками; прочие напряженные ситуации (проблемы одиночества, отношение к врачам, боли и болезни, неудовлетворенные желания). Исследователи И.М. Никольская и Р.М. Грановская (2000) обращают внимание на то, что методом опроса возможно было выявить только те ситуации, о которых дети сами захотели рассказать [7]. В другом исследовании (Данилова Е.Е., 1990) было показано, что для детей 9–11 лет трудными являются повседневные ситуации, затрагивающие самооценку, самоуважение, то есть различные аспекты «Я» [1].

И.М. Никольская и Р.М. Грановская (2000) анализируют особенности совладающего поведения младших школьников. Авторами, в частности, выявлены наиболее популярные и эффективные, с точки зрения младших школьников, способы поведения. К эффективным относятся способы (стратегии), связанные с:



- восстановлением физических сил,
- установлением отношения привязанности и телесного контакта,
- использованием детских развлечений — как отвлекающих занятий,
- погружением в т. н. «детскую работу» (рисование, чтение, мечтания).

К малоэффективным относятся способы, связанные с:

- эмоциональным реагированием через горе и страдание,
- аффективным реагированием как вариантом активного протеста;
- вербальной и физической агрессией, направленной на другого человека.

Возрастная динамика в частоте использования различных способов совладающего поведения заключается в следующем: младшие дети (7–9 лет) переключаются на посторонние занятия чаще старших (10–11 лет), те, в свою очередь, на уровне тенденции, несколько чаще осмысливают и рационализируют сложившуюся ситуацию. Младшие дети не указали способ, эффективнее других помогавший им. В целом им больше помогают деструктивные способы поведения. Старшие дети обнаружили такие способы, как установление отношений привязанности, телесного контакта и обращение за помощью к Богу как Высшей Силе [7].

Е.Е. Данилова (1990) показала, что для школьников 3–4 классов конструктивными являются способы, сохраняющие в трудной ситуации направленность на самостоятельное достижение первоначальной цели; на достижение этой цели с помощью других лиц; способы, соответствующие нормативному поведению; способы, направленные на снижение психической напряженности, возникающей в трудной ситуации. К неконструктивным отнесены способы, позволяющие овладеть ситуацией лишь в иллюзорном, символическом плане, без устранения причины трудности (формы «защитного поведения»); способы, связанные с импульсивным поведением. Еще был зафиксирован способ поведения, отличающийся отсутствием каких-либо активных действий. Возрастная динамика проявилась следующим образом: при переходе из начальной школы в среднюю способы поведения в трудных жизненных ситуациях становятся более конструктивными. Поведение детей становится более целенаправленным, активным, самостоятельным, эффективнее проявляется умение ориентироваться на объективные и субъективные условия ситуации. Интересной представляется связь между содержанием трудных ситуаций и конструктивностью способов совладающего поведения. Так, в ситуациях предметно-практической деятельности преобладают конструктивные способы. В ситуациях же общения неконструктивность поведения существенно возрастает. При этом в общении со сверстниками неконструктив-

ность носит в основном импульсивный, а в общении с взрослыми — «защитный» характер [1].

М. Тышкова (1987) в рамках исследования устойчивости личности детей и подростков в трудных экспериментальных ситуациях исследовала реакции, возникающие в ответ на негативное эмоциональное напряжение в них. Установлено, что у детей 8–10 лет доминирующей реакцией является отказ от достижения результата или переоценка своих успехов и недооценка неудач; им более свойственно винить в своих неудачах задание или экспериментатора.

И.М. Никольская и Р.М. Грановская (2000), анализируя результаты, полученные с помощью опросника Р. Кеттелла, сделали вывод о том, что младшим школьникам, отличительными признаками которых являются напряженность, легкая возбудимость, низкий самоконтроль, тревожность, склонность к риску, недобротность, низкий уровень интеллекта, доминантность, свойственны стратегии аффективного реагирования («схожу с ума», «бью, ломаю, швыряю», «воплю, кричу», «кусаю ногти» и пр.). «Для детей с такими особенностями в трудных жизненных ситуациях типичны реакции активного протеста...» [7]. Расслабленные, сдержанные, добросовестные, обладающие высоким контролем дети предпочитают стратегии «стараясь расслабиться, оставаться спокойным» и способы, связанные с детской работой (замещающими занятиями). Тревожные, чувствительные, послушные и осторожные дети используют стратегию «молюсь». Экстравертированные дети склонны отвлекаться от решения проблем, оставаться спокойным. Интровертированные, напротив, — фиксируются на проблеме, придают большое значение своим переживаниям и чувствам.

Хорошо адаптированные дети обладают более высоким уровнем развития практического интеллекта, соответственно, они и выбирают более эффективные стратегии совладания; также они более сориентированы на собственную деятельность, направленную на достижение, в меньшей степени — на самозащиту с проявлениями агрессии; они менее тревожны, больше доверяют себе и обладают высокой самооценкой [11].

Гендерные различия в поведении младших школьников проявляются на поведенческом, эмоциональном и когнитивном уровнях. Мальчики с высокой самооценкой, способностью рассчитывать, как правило, на свои усилия в преодолении трудностей выбирают более агрессивные и стереотипные способы совладания. Девочки с адекватной самооценкой более общительны и оригинальны в выборе способов совладания [11].

Е.Е. Данилова (1990) [1] выявила в своем исследовании, что девочки в ситуациях общения в большей степени, чем мальчики, проявляют неконструктивность поведения, выражающуюся в обвинениях, угрозах, враждебности по отношению к другому че-

ловеку, но они более активны и самостоятельны, чем мальчики.

И.М. Никольская и Р.М. Грановская (2000) [7] выявили, что мальчиками чаще применялись способы, касающиеся детских развлечений и «детской работы», для них характерны также признание своей неправоты и расслабление; они чаще употребляют способы, связанные с вербальной и физической агрессией. Девочки предпочитали способы, связанные с установлением отношения привязанности и телесного контакта и доверительного отношения, отреагирование через горе и страдание, детские развлечения и расслабление. Мальчики используют способы, помогающие им овладеть ситуацией и наилучшим образом реализовать в ней себя, девочки используют способы, уводящие их от трудностей через переинтерпретацию ситуации.

В целом можно сказать, что особенностью способов совладающего поведения младших школьников является их возрастающая на протяжении всего возрастного периода осмысленность, опосредованность и конструктивность. Для детей с разными личностными особенностями эффективны как конструктивные способы совладания, так и деструктивные. Деструктивные способы, являющиеся эффективными для совладания, не воспринимаются детьми как недопустимые. Лучшая адаптированность, социализированность и обладание позитивными личностными характеристиками влияют на выбор эффективных конструктивных способов совладающего поведения. Гендерные особенности выбора способов совладания соответствуют природным и социокультурным характеристикам обоих полов. И мальчики, и девочки наиболее/наименее успешны в совладании с трудностями в разных для обоих полов областях.

Полноценное развитие личности, реализация задач развития на данном этапе, успешное овладение ведущей деятельностью, преодоление морального ригоризма, обучение навыкам совладания в трудных

жизненных ситуациях должны стать залогом успеха в реализации совладающего поведения как новообразования личности на следующем возрастном этапе.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Данилова Е.Е. Психологический анализ трудных ситуаций и способов овладения ими у детей 9–11 лет: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1990.
2. Детская возрастная психология: Учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 030303.65 «Психология» / Авт.-сост. Д.А. Донцов, М.В. Донцова, Е.А. Поляков, Г.В. Сухова. — Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2011.
3. Либина Е.В. Индивидуальные различия в стратегиях решения человеком сложных жизненных ситуаций. — М., 2003. — С. 9.
4. Малкина-Пых И.Г. Психосоматика. Справочник практического психолога. — М., 2004. — С. 29.
5. Муздыбаев К. Стратегия совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. — 1998. — С. 14–23.
6. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. — 1997. — Т. 18. — №5. — С. 24.
7. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. — СПб, 2000. — С. 124.
8. Прихожан А.М. О нравственном развитии // Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия. — М.: Академия, 1998. — С. 278.
9. Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. — М.: ИП РАН, 2008.
10. Стрельцова И.П. Представления подростков и юношей о трудных ситуациях и стратегиях совладающего поведения в них: Дисс. ... канд. психол. наук. — М., 2002. — С. 15.
11. Суркова Е.Г. Преодоление трудных жизненных ситуаций младшими школьниками: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. — М., 2004.

Психология обучения



А.И. Донцов, Д.А. Донцов, М.В. Донцова

Минигрупповой подход (метод минигрупп) как способ активного обучения старшеклассников и студентов

Донцов Александр Иванович — профессор кафедры социальной психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор психологических наук, профессор, член специализированного совета при Гуманитарной Академии Вооруженных Сил РФ, член Европейской Ассоциации Экспериментальной Социальной Психологии, председатель специализированного совета при МГУ имени М.В. Ломоносова по защите диссертаций по социальной психологии, член экспертного совета ВАК по педагогике и психологии Минобрнауки РФ, действительный член РАО, член редколлегии более 15 научных журналов, рецензируемых ВАК РФ, заслуженный профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, член президиума РПО, подготовил более 20 кандидатов психологических наук, опубликовал более 150 научных трудов, в которых фундаментальные теоретические разработки органично сочетаются с эмпирическими и экспериментальными исследованиями.

А.И. Донцовым создана научная концепция интеграции малой функциональной группы, предлагается подход к анализу межличностного конфликта, сформулирован новый взгляд на проблему социального влияния меньшинства, разработана научная концепция мотивационного и ценностного единства коллектива, плодотворно изучаются феномены и закономерности массового сознания, исследуются маркетинг, реклама, общественные связи, социальные отношения.

Статья посвящена обоснованию современной психолого-педагогической парадигмы методов активного обучения и развития личности старшеклассников и студентов в целостном образовательном процессе.

Ключевые слова: школа, вуз, старшеклассники, студенты, психолого-педагогические условия, обучение, формирование, развитие, стандартизированное наблюдение, метод минигрупп, минигрупповой подход.

Применение социально-психологических и психолого-педагогических технологий в работе с обучающимися дает возможность для создания в школе и в вузе оптимальных образовательных условий для продуктивного обучения и развития школьников и студентов, для их всестороннего формирования и становления. Здесь ведущую роль играют методы активного обучения. Предлагаем всем коллегам по педагогическому цеху всецело использовать разработанный нами на основе классических педагогических технологий и методов активного обучения¹ особый минигрупповой подход (метод минигрупп). Это комплексный метод активного обучения, доказавший свою полезность в ходе проведения семинаров и практических занятий, применяется нами в процессе преподавания разнообразных учебных дисциплин — с целью непосредственного осуществления обучения в интенсивных, коммуникативно-познавательных формах.

Минигрупповой метод (метод минигрупп) в проведении семинаров и практических занятий со старшеклассниками и студентами

Общие положения минигруппового подхода

Учебная группа старшеклассников или студентов — 15–30 человек — делится на минигруппы — 3–7 минигрупп по 3–8 человек. Каждая из минигрупп выполняет специфическое для всей минигруппы групповое задание. Данный активный метод обучения, используемый в ходе проведения семинарского или практического занятия, применяется после подробного теоретического (лекционного) рассмотрения с обучающимися нескольких информационных тем, объединенных в общий смысловой раздел.

На каждое смысловое задание, на каждую содержательную форму, в которой «опредмечивается» данный метод, отводится

¹ «Сократовский метод» («задавание вопросов»), метод словесного обучения, метод проблемного обучения, метод проектов, метод диалога, метод развивающего обучения, метод интроспективного анализа и пр.

от 5–10 до 15–20 минут (в зависимости от сложности задания, количества участников мини группы и контекстной ситуации смыслового взаимодействия). Одна и та же мини группа в некоторых случаях может выполнять несколько творческих заданий. Деятельное творческое участие преподавателя во всем данном процессе настоятельно рекомендуется. Общее время занятия — 1–2 академических урочных часа (в зависимости от объема пройденного и прорабатываемого материала и от «заданной» временной ситуации).

Названия и содержательные формы проведения метода мини групп на семинарах и практических занятиях со старшеклассниками и студентами.

1. «Тезисы» — мини группа старшеклассников или студентов должна составить тезисы по всему пройденному на данный момент учебному материалу. Как правило, оговаривается количество тезисов (не больше 6–8). Обучающимся разъясняется, что тезис в данном случае — это повествовательное предложение из 8–10 понятийных слов (то есть оно должно хорошо восприниматься на слух), заключающее в себе достаточно большой конкретно-фактический объем информации. Основная содержательная задача старшеклассников или студентов — **не** дробить известную ими информацию, а, наоборот, укрупнять (синтезировать) ее. В тезисах по возможности необходимо обойтись без простого перечисления фактов, кроме того, тезисы не должны носить характер прямых определений каких-либо терминов или понятий. Все тезисы должны быть логически объединены общим смысловым контекстом (в соответствии с пройденным материалом).

2. «Понятия и термины» — мини группа старшеклассников или студентов должна составить тезаурус (терминологический понятийный словарь) по всему пройденному на текущий момент учебному материалу. При выполнении выбираются термины или понятия и дается их краткое определение или характеристика. Для усложнения задания обучающимся предлагается выбрать из всего материала 10–15 терминов и понятий в качестве самых важных (основных), а затем объяснить (доказать), почему именно эти термины или понятия являются таковыми.

3. «Схема» — мини группа старшеклассников или студентов должна составить **одну** схему по всему пройденному на настоящее время учебному материалу. Схема может быть подробной или краткой (это оговаривается преподавателем заранее). В любом случае, схема должна состоять из ряда структурных блоков. Каждый из блоков должен включать в себя одно, максимум — два слова (понятия), что тоже оговаривается предварительно. Блоки должны быть соединены стрелками (одно- или разнонаправленными) с другими структурными блоками. Обращается внимание на логику построения схемы из нескольких блоков и на корректность представленных блоков (например, по широте — узости охвата содержания информации и т. д.).

4. «Символ» — мини группа старшеклассников или студентов должна отразить весь пройденный материал в символической форме — в виде одного (!) символа. Это может быть рисунок, геометрическая фигура, какой-либо сложный знак, символ может выглядеть как т. н. лейбл и т. д. В данной работе нельзя использовать какие-либо надписи, буквенные обозначения и т. п. Символ может состоять из нескольких частей (желательно, логически связанных друг с другом), но при этом символ должен иметь единое (объединяющее) смысловое начало и связанное информационное графическое содержание.

5. «Поэты» — мини группа старшеклассников или студентов должна отразить весь пройденный материал в виде четверостиший (в крайнем случае — двустиший). Если у обучающихся не складыва-



Донцов Дмитрий Александрович — кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии АНОО ВПО «Одинцовский Гуманитарный Институт». Опубликовал 51 научную и учебно-методическую работу. Лауреат конкурса «Грант Москвы 2006» в области науки и технологий в сфере образования за разработку и реализацию программы психолого-педагогической помощи детям-сиротам и детям — социальным сиротам. Научные интересы: социальная психология, психология коммуникаций, общая психология, психология развития и возрастная психология, психология эмоций, чувств и аффектов, экстремальная психология, психологическое консультирование, психология семьи.

Донцова Маргарита Валерьевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Одинцовского филиала НОУ ВПО «Московский Психолого-Социальный Институт». Опубликовала 31 научную и учебно-методическую работу. Читает курсы лекций «Психология развития и возрастная психология», «Педагогическая психология», «Психологическое консультирование», «Психологическая коррекция», «Специальная психология», «Психология конфликта»; «Психология общения», «Психология семейных отношений», «Психология управления». Научные интересы: психология развития и возрастная психология, специальная психология, психологическая коррекция, психологическое консультирование, психология семьи и семейное консультирование, перинатальная психология.



Объект (субъект, явление, процесс) внимания, поведения, деятельности наблюдаемого субъекта	Высказывание (направленность вербальной активности; локализация, конкретизация речевой деятельности)	Действие (движение, акт поведения, поступок)	Экспрессивная (невербальная, двигательная) реакция (пантомимика)	Вид, тип, форма (характеристика проявляемой эмоции)	Выражение (проявление) чувственного и/или когнитивного отношения (к явлению, процессу, объекту, другому субъекту)

Протокол ведения стандартизированного систематического наблюдения за психологическими и «деятельностными» реакциями субъекта (субъектов)

ются рифмованные строки, то допускается (но не приветствуется) «белый» стих. Количество четверостиший не ограничено (ограничение есть только по времени подготовки, — рекомендуется от 5–10 до 15–20 минут), — важно, чтобы в четверостишиях была наиболее полно отражена смысловая суть изученного учебного материала (части материала). Обучающий эффект достигается ритмизацией и смысловым повторением материала.

6. «Артисты» — мини группа старшекласников или студентов по всему пройденному материалу должна разработать (составить) сценарий, распределить внутри своей мини группы различные роли и представить весь пройденный материал (его основное содержание) в виде миниспектакля. Эффект достигается посредством творческих элементов (приемов) усвоения учебного материала.

7. «Эксперты» — мини группа старшекласников или студентов содержательно комментирует выступление каждой (или нескольких) из вышеперечисленных мини групп (микрокоманд обучающихся, выполняющих одно или несколько из приведенных выше творческих заданий). Мини группа экспертов задает уточняющие вопросы и высказывает третейское мини групповое мнение. В некоторых ситуациях допускается выступление данной мини группы т. н. прокурорами — когда студенты этой группы содержательно критикуют работу каждой из вышеперечисленных мини групп. Эксперты осуществляют конструктивную критику: предлагают свои варианты тезисов, понятий, схем, символов и т. д. Подразумевается, что старшекласники или студенты данной мини группы (эксперты) уже хорошо усвоили изученный ранее учебный материал и на текущий момент могут свободно в нем ориентироваться.

Примечание. В зависимости от числа старшекласников или студентов, присутствующих на занятии, количество мини групп может варьировать. На подготовку каждой из мини групп отводится от 5 до 45 минут учебного времени (в зависимости от количества и содержательного объема выполняемых данной мини группой творческих заданий). Задания раздаются в начале занятия одновременно всем мини группам. Те мини группы, которые занимаются схемой и символом, должны перенести их на доску для всеобщего обозрения (особенно — для мини группы экспертов).

Приветствуется (желательно) использование соответствующей мультимедийной техники, что позволяет эффективно отображать тезисы, понятия и т. д.

Важно! Перед началом проверки выполнения заданий преподавателю необходимо убедиться, что все мини группы выполнили задания и могут слушать друг друга, так как в данном случае педагогический эффект от занятия многократно повышается. Это происходит в силу того, что старшекласники и студенты еще раз обобщают и запоминают пройденный материал, задействуя зрительные, слуховые и двигательные каналы восприятия и усвоения информации (т. н. «мнемические приемы» запоминания). Участники мини групп самостоятельно выбирают того (тех), кто будет озвучивать сделанную ими работу. В особых случаях это делает сам преподаватель. Выступления мини групп начинаются в той последовательности, в которой давались задания и в представленном заранее порядке (по предварительной договоренности). Мини группа экспертов подробно анализирует и содержательно комментирует выступление каждой из мини групп.

С целью осуществления психолого-педагогического анализа деятельности обучающихся в процессе выполнения ими указанных выше заданий преподавателю рекомендуется наблюдать за ними по разработанным нами стандартам (см. «Протокол...»).

После проведения наблюдения целесообразно осуществить системный анализ его результатов. Собранный материал служит в качестве общей профессиональной информации о наших подопечных. Путем наблюдения мы отмечаем наиболее актуальные затруднения обучающихся в процессе их творческой активности и коммуникации. Далее логично сделать психолого-педагогические выводы о преобладающих в тех или иных случаях взаимодействиях реакциях старшекласников или студентов. После этого можно в ходе индивидуальных бесед дать обучающимся психолого-педагогические рекомендации относительно адекватности их эмоционально-чувственно-го реагирования, экспрессивных реакций, общения и деятельностного взаимодействия с одноклассниками или однокурсниками и самим преподавателем.

И.Н. Серегина

Особенности психологического консультирования семьи, воспитывающей ребенка с СДВГ



В статье дана характеристика семьи, в которой растет ребенок с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (далее СДВГ). Консультирование родителей является основной формой помощи семье, воспитывающей ребенка с СДВГ. Помощь семье базируется на основных задачах и определяется конкретными подходами, ориентированными на семью и ее функционирование.

Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей, семья, воспитывающая ребенка с синдромом, особенности психологического консультирования, основные задачи.

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) — это полиморфный клинический синдром, главным проявлением которого является нарушение способности ребенка контролировать и регулировать свое поведение, что выливается в двигательную гиперактивность, нарушение внимания и импульсивность [4].

Известно, что причинами развития СДВГ являются генетические, биологические и психосоциальные факторы. Психосоциальные факторы относятся к управляемым факторам. Благоприятная психосоциальная среда способствует минимизации выраженности симптомов СДВГ, а при неблагоприятных условиях развитие синдрома у детей переходит в более тяжелую степень выраженности и способствует социальной дезадаптации.

Рассматривая особенности процесса консультирования семьи, воспитывающей ребенка с СДВГ, можно сказать, что эта деятельность носит непростой характер. Отношения гиперактивного ребенка с родителями, как правило, нарушены. Ребенок с СДВГ совершенно не соответствует ожиданиям родителей, а принимать его таким, какой он есть, не у всех получается. Поэтому нами были исследованы и описаны типы семей, воспитывающих ребенка с СДВГ, с целью определения стратегий психоконсультативного воздействия, ориентированных на семью и ее функционирование.

Акцентируя внимание на семье, где растет ребенок с СДВГ, необходимо отметить, что все члены семьи являются созависимыми, особенно мать, которая в большей степени занимается воспитанием и лечением ребенка. Усталость матери от ребенка, от непонимания окружающих (а порой и членов семьи) осложняется невропатологией у самой матери, что не может не сказаться на воспитании больного ребенка. Несмотря на это, отношение родителей к проблеме СДВГ у ребенка в каждой семье — свое особенное.

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

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

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



Типы семей, воспитывающих детей с СДВГ

I. Семья, изучающая проблему СДВГ, принимающая ребенка таким, какой он есть. Обращается за помощью к специалистам.

Семья, изучающая проблему СДВГ, — это семья благополучная. Говоря о благополучной семье, в которой растет больной ребенок, мы предполагаем в большей степени благополучие эмоциональное. Выдержанный и спокойный отец, терпеливая мать, терпеливые сестры и братья. Правильный подход к воспитанию, повышенное внимание, любовь и ласка, а также обладание специальными навыками обращения с детьми, страдающими СДВГ. Подготовка ребенка к детскому саду и школе проходит в соответствии с особенностями детей с СДВГ. Все это определяет комплексный (мультиmodalный) подход в сопровождении ребенка, страдающего СДВГ, на раннем этапе его развития. Результаты работы с такой семьей определяют снижение проявлений симптомов СДВГ у ребенка, а в некоторых случаях развитие болезни останавливается.

II. Семья, понимающая проблему, но перекладывающая ответственность за воспитание ребенка с СДВГ на других (родственников, детский сад, школу и т. п.). Не обращается за помощью к специалистам или обращается, но не выполняет рекомендации.

В семье, относящейся к данному типу, родители склонны обвинять друг друга, перекладывать ответственность за воспитание ребенка, страдающего СДВГ, друг на друга или на бабушек, обвинять в плохом отношении к ним педагогов и отсутствии правильных методов при работе с их детьми в детском саду или школе. Психологическая обстановка в семье носит напряженный характер. В большей степени преобладают негативные эмоции по отношению друг к другу. У матери развивается внутриличностный конфликт, эмоциональная лабильность, агрессивность. Она также является созависимой, устает физически и психологически. В этой семье ребенок находится под постоянным «прессом» негативных эмоций, подвергается различного рода наказаниям. Если семья полная, то отец (отчим) практически полностью отстраняется от воспитания ребенка или, наоборот, применяет физические наказания, порой переходящие в физическое насилие. Постоянные конфликты между членами семьи, причиной которых является гиперактивный (неуправляемый) ребенок, нередко приводят к ее распаду, а ребенка — к социальной дезадаптации.

Общение с такими родителями носит сложный характер, им трудно объяснить, что практически все зависит от семьи, и помочь им можно только тогда, когда семья не только осознает проблему, не только проявляет заинтересованность в работе со специалистами, в лечении ребенка, но и выполняет все рекомендации по воспитанию детей с СДВГ, а также понимает необходимость изучения литературы по

данной проблеме. Несмотря на сложности, возникающие в работе с такого типа семьей, помочь в воспитании ребенка, страдающего СДВГ, возможно.

III. Семья, не понимающая проблему СДВГ, не принимающая ребенка таким, какой он есть, применяющая физическое и психическое насилие. Игнорирует помощь специалистов

Первое знакомство медицинского психолога с данного типа семьей происходит на первом приеме в детской поликлинике, когда ребенок проходит комиссию в установленном порядке по определенному возрасту (от 1 года до 7 лет) или при оформлении в детский сад, школу, по направлению педиатров, невролога и других специалистов. При наличии симптомов СДВГ ребенок проходит более глубокое обследование. И когда диагноз подтверждается, неврологом по показаниям назначается лечение и рекомендуется повторная консультация психолога. Как правило, реакция родителей на информацию негативная. По их мнению, ребенок совершенно нормален, а специалисты склонны преувеличивать. Родители сравнивают сиблингов (сестер и братьев) между собой, а также с детьми родственников и знакомых, сравнивают с собой, когда сами были еще детьми. Считают, что в процессе роста ребенка СДВГ пройдет. Полученную информацию о заблуждении не принимают, изучать литературу отказываются, наблюдать и сопровождать развитие ребенка в комплексном подходе не соглашаются. В такой семье физическое наказание ребенка носит стойкий и обязательный характер. Это семья, в которой в большинстве случаев родители не имеют никакого образования, нередко один из членов семьи, возможно, и оба родителя страдают алкоголизмом или ведут асоциальный образ жизни, имеют низкий или средний уровень достатка. В связи с поздним обращением к специалистам, если это вообще случается, оказание помощи ребенку и семье носит сложный характер. В некоторых случаях ребенку необходима консультация психиатра и, возможно, его сопровождение (наблюдение).

Большая часть родителей, независимо от типа семьи, не имеют достаточно знаний о том, что такое СДВГ, как проявляется СДВГ, отличается ли СДВГ от других проявлений нарушения психического здоровья, возможна ли немедикаментозная коррекция и т. п. Низкая информированность взрослых о СДВГ, незнание тактики и форм взаимодействия создают вокруг такого ребенка ауру социального непонимания, давления и недовольства [2, 3]. Поэтому одна из основных задач психологической консультации — это просвещение родителей.

Также консультация включает в себя обоснование психологом того, почему родители должны: изменить собственный настрой, отношение к ребенку, к его поведению; научиться контролировать эмоции; согласовать действия и реакции всех взрослых в семье; научиться сочетать разумные требования и контроль; действовать постепенно, прибавляя новые требова-

ния только после усвоения предыдущих; использовать положительное подкрепление; отвлекать, переключать внимание ребенка в случае критической ситуации; использовать игровые формы коррекции основных проявлений СДВГ.

Однако просвещение родителей, подробные рекомендации, полученные на консультации у психолога, не дают гарантии, что родители будут их выполнять. Но ребенок в любом случае наблюдается педиатром и другими специалистами поликлиники, что дает возможность для определения типа семьи, которая характеризуется установкой семейного отношения к проблеме развития СДВГ у ребенка, ее понимания, желанием и возможностью бороться с болезнью, помочь ребенку. Данные характеристики позволяют определить стратегию психоконсультативного воздействия и методы психологической коррекции в работе с семьей, ориентированные на особенности ее функционирования.

Консультирование семьи

Психологическое консультирование семьи, воспитывающей ребенка с СДВГ, характеризуется как форма оказания практической психологической помощи в виде беседы-интервью и рекомендаций на базе предварительного изучения проблемы, беспокоящей клиентов, а также изучения самих клиентов (пациентов) и их взаимоотношений в семье и с окружающими людьми.

Важным является то, что во всех разнообразных подходах к теории и практике консультирования — это индивидуальная и культурная эмпатия, наблюдательность психолога, его оценка личности и социальной среды, применение методов позитивного роста и развития. Психологу необходимо вступить в такое взаимодействие с клиентом, чтобы он смог найти новые способы действия, новые переживания, новые мысли, новые цели для дальнейшей жизни и функционирования семьи [1].

1. Консультирование семьи, относящейся к I типу (семьи, изучающей проблему СДВГ, принимающей ребенка таким, какой он есть).

Как правило, такие семьи, приходя на консультацию к психологу, уже интересовались, изучали литературу о гиперактивных детях и знают, чего они хотят от консультации. Для большинства семей данного типа основным является запрос «помочь справиться с проблемным поведением ребенка, достичь большей управляемости, лучшего сотрудничества», тем не менее, психологическое просвещение на консультации обязательно. Оно должно быть направлено на прояснение взаимодействия самых различных биопсихосоциальных факторов в жизни ребенка — от особенностей мозга и задач каждого этапа развития до влияния телевидения и доминирующих общественных ценностей на его развитие. Такое глубокое понимание родителями того, что происходит в жи-

зи и в душе их ребенка, поможет им лучше осознать свою родительскую роль, положительное влияние, а также и ошибки [4].

Непонимание, возникающее при общении в семье, обусловленное тем, что участники общения приписывают одним и тем же событиям разный смысл и видят в их глубине разную мотивацию, характеризуется как *смысловый барьер* и в данной семье практически отсутствует. Поэтому выделение психологом наиболее значимых отношений в семье, представление их для семьи как предмет взаимодействия, объединяющий семью, особых трудностей у специалиста не вызывает. Также необходима выработка альтернатив, которая связана с потребностью и возможностью каждого члена семьи выразить свои актуальные возможности — «я могу», свои чувства — «я чувствую», свои мысли — «я думаю», свои желания — «я хочу» и свои представления об их изменении.

Вопросы, которые задают родители на консультации, часто связаны с необходимостью медикаментозного лечения, например: обязательно ли давать таблетки, даже если их назначил врач? А можно обойтись без лекарств? Сможет ли ребенок после лечения восстановиться полностью и больше не употреблять медикаменты? Как часто необходимо повторять лечение лекарственными препаратами?

Характер таких вопросов на консультации у психолога, видимо, связан с большой загруженностью неврологов в детских поликлиниках и ограниченным по времени приемом одного пациента. Поэтому получить полную консультацию по вопросам медикаментозного лечения ребенка родителям не удастся, и они вынуждены обсуждать эти вопросы с психологом. Если медикаментозное лечение назначено врачом, то говорить о нем нужно и необходимо. Необходимость просвещения родителей в данном вопросе обусловлена тенденцией родителей по собственному желанию отменять лекарственные препараты. Несмотря на правильный подход родителей к воспитанию детей с СДВГ, отсутствие необходимого лечения по показаниям приводит к более сложному взаимодействию всех членов семьи с ребенком, к трудностям усвоения учебного материала как в детском саду, так и в школе, к нарушениям коммуникаций, социальной дезадаптации и переходу болезни в более тяжелую степень.

Говорить о необходимости повторных курсов медикаментозного лечения ребенка на консультации у психолога нет смысла. Каждый случай индивидуальный, независимо от степени тяжести синдрома, и решение по нему принимается только врачом в процессе сопровождения и обследования ребенка. А вот посещение специалистов должно носить регулярный характер с целью отслеживания динамики развития СДВГ. В частности, на консультации у психолога необходимо обсуждение с родителями стилей воспитания в семье, обсуждение особенностей подготовки ребенка с СДВГ к обучению в школе.



Все рекомендации психолога относительно семьи и ребенка с СДВГ обосновываются в соответствии с конкретным случаем. Каждый случай имеет индивидуальный характер, по-разному проявляется и в симптоматике болезни у ребенка, и в особенностях функционирования семьи в целом. Далее рекомендуются психологические консультации терапевтического характера.

2. Консультирование семьи, относящейся ко II типу (семьи, понимающей проблему, но перекладывающей ответственность за воспитание ребенка с СДВГ на других (родственников, детский сад, школу и т. п.)).

Психологическое просвещение родителей часто сопровождается определенными эмоциональными реакциями, такими, как страх, разочарование, злость, неуверенность и т. д. Психологу важно помогать родителям не только когнитивно, но и эмоционально интегрировать полученную информацию. Особое внимание на консультации уделяется тому, как родители воспринимают ребенка в целом, воспринимают причины его проблем, каким видят его будущее, будущее самих себя и своих отношений, будущее семьи, ситуации ребенка в детском саду и школе.

У родителей из семьи данного типа (в основном у матерей) присутствуют негативные мысли и высказывания, например: «Мой ребенок ведет себя так, потому что не любит меня. У него плохой характер, и его ничто не изменит. Из моего ребенка ничего хорошего не вырастет. Он является причиной всех семейных проблем. Мой муж/жена/учителя виноваты в том, что он так ведет себя. Мы ничего не можем изменить».

Консультируя данную семью, мы сталкиваемся со *смысловым барьером*, преодоление которого предполагает подробное прояснение процесса взаимодействия самых различных биопсихосоциальных факторов, способствующих развитию СДВГ у ребенка, а также прояснение возможности совместно со специалистами и семьей справиться с проявлениями болезни у ребенка, с трудностями в поведении.

Негативное восприятие своего ребенка и ситуации в целом может иметь корни в личностной психопатологии родителей (Романчук О.И.). Родители, как правило, рассчитывают на быстрые методы влияния на поведение ребенка, большое значение придают медикаментозному лечению и не готовы осознать важность и первоочередность своей роли в помощи ребенку. Из этого следует, что на консультации важно сделать акцент на следующих моментах:

- необходимость позитивного влияния семьи на процесс преодоления проблем, связанных с болезнью ребенка;
- необходимость выполнения семьей подробных рекомендаций, касающихся обучения всех ее членов навыкам грамотного взаимодействия с ребенком и навыкам эффективного восстановления своих (родительских) сил.

В процессе консультации также проясняется, что принятие семьи как целостной структуры, распределение ролей, соответствующих возможностям каждого члена семьи, понимание значимости адекватного взаимодействия всех членов семьи, а также правильного подхода к воспитанию ребенка с СДВГ — все это будет являться залогом успеха в преодолении проблем, связанных с болезнью ребенка.

Значимым фактором в работе специалиста с семьей данного типа является достижение им следующих результатов:

- изменение взглядов родителей на стереотипы поведения ребенка;
- осознание ими необходимости «начинать с самих себя» (взрослых людей), отказ от тактики перекладывания ответственности за воспитание ребенка на других.

Далее рекомендуются повторные консультации.

3. Консультирование семьи относящейся к III типу (семьи, не понимающей проблему СДВГ).

Данная семья относится к дисфункциональной семье, которая является источником неадаптивного поведения своего ребенка, страдающего СДВГ, и не обеспечивает необходимых условий для его личностного роста.

Семейные роли являются жесткими, индивидуальная идентичность приносится в жертву семейной идентичности. Семейные мифы не соответствуют реальности, юмор, забота, толерантность, оптимизм являются «большой» редкостью. Поэтому достаточно велик *смысловой барьер*, который необходимо преодолевать психологу в процессе консультации данной семьи.

Родители не видят проблемы в том, что у ребенка проявляется повышенная отвлекаемость в сочетании с расторможенностью, что есть отклонения в процессе саморегуляции поведения, что устойчивость внимания низкая. Трудности в обучении они «списывают» на лень, присутствующую у ребенка. Проблемное поведение ребенка мать связывает с похожестью на отца или какого-нибудь родственника. Поэтому наказания ребенка в семье имеют физический и психический характер. Общение между родителями и ребенком, даже на консультации у психолога, происходит на повышенных тонах, в адрес ребенка употребляются оскорбления, его постоянно одергивают. При наблюдении за членами семьи на консультации замечается их явное непонимание друг друга. Непонимание обусловлено тем, что родители приписывают поведению ребенка разный смысл и видят в его поведении разную мотивацию, не соответствующую действительности. Например: «Он это делает намеренно, на зло мне. Он издевается над нами. Ему такое поведение в удовольствие. Ему на все/всех наплевать. Он ведет себя как отец/брат/дядя и т. д.». Этим и определяется высокий смысловой барьер. Вопросы по существу проблемы родители (или родитель) на кон-

сультации не задают. Тем не менее, психологом проводится просветительская работа в полном объеме, даются рекомендации. До некоторых родителей психологу все-таки удается «донести» мысль, что СДВГ — это серьезная проблема, которая требует сопровождения специалистов. И если родители соглашались на обследование ребенка, на консультации специалистов, то можно сказать, что определенный результат в работе с семьей данного типа достигнут. Далее назначаются повторные консультации у психолога, носящие терапевтический характер.

Основные задачи консультирования родителей детей с СДВГ (Романчук О.И.)

1. Помочь родителям лучше понять своего ребенка и ситуацию в целом.

Данная задача достигается путем последовательного *психологического просвещения*. Чтобы быть эффективными в своей родительской роли, родители должны быть в первую очередь компетентными, владеть современной информацией, касающейся СДВГ. Это не только абстрактное понимание природы расстройства, но и непосредственное, целостное, когнитивно-эмпатийное знание своего ребенка.

К основным методам психологического просвещения относятся:

- представление и разъяснение родителям диагностической информации во время «круглого стола» со специалистами;
- представление информации об СДВГ во время индивидуальных встреч;
- лекции / семинары / конференции для родителей;
- печатные материалы (буклеты, статьи, книги, истории других семей и т. п.);
- видеоматериалы;
- интернет-ресурсы.

2. Помочь родителям в снижении стресса и решении сопутствующих важных личных и семейных проблем.

Чтобы помочь ребенку, родители нуждаются в энергии, времени и ресурсах. В некоторых случаях необходимы социальные вмешательства, поэтому роль социального работника в команде, представляющей услуги детям с СДВГ и их семьям, очень важна. Существует связь между высоким уровнем стресса и нарушенными формами родительства — в частности, запущенность ребенка, непоследовательность в воспитании, эмоциональная отчужденность. Чтобы помочь родителям в преодолении стресса, необходимо знать ответы на следующие вопросы:

- каковы основные источники стресса?
- какие проблемы можно решить, а какие нужно принять?
- какие проблемы приоритетны?
- какие стратегии могут быть эффективными в их преодолении?

- могут ли конкретные вмешательства помочь родителям в решении отдельных проблем?
- каковы основные источники социальной поддержки родителей и как их можно использовать более эффективно?
- как можно усилить взаимную поддержку в супружеской паре?
- заботятся ли родители о своем здоровье, физическом состоянии?
- какие знания для родителей могут быть ресурсными, восстанавливающими?
- какое место в семье занимает творчество, юмор?
- можно ли уменьшить стресс путем более эффективного использования времени?
- каковы ценности родителей, жизненная философия, способно ли их мировоззрение поддержать их в преодолении трудностей и представлении им более широкой перспективы?
- что составляет внутренние ресурсы родителей?
- религиозна ли семья, использует ли духовные источники поддержки?

3. Помочь родителям улучшить отношение с ребенком.

Постоянные конфликты между родителями и ребенком из-за поведенческих проблем могут разрушить хорошие отношения, существовавшие ранее, эмоционально отдалить родителей от детей. Опыт постоянных отрицательных взаимодействий приводит к избеганию контактов, нежеланию совместно проводить время, соответственно нарастает изоляция ребенка, его эмоциональные и поведенческие проблемы.

Работа над этой задачей начинается с помощи родителям в *осознании важности положительного взаимодействия* как «цемента» прочных отношений. Затем обсуждаются *конкретные действия по восстановлению отношений* и созданию позитивной атмосферы в семье. С этой целью применяется множество техник в форме домашних заданий.

Общение родителей с ребенком рассматривается как общение в семье в целом — нарушения в одной сфере могут быть проявлениями более серьезных проблем с коммуникацией вообще. Нужна помощь в улучшении внутрисемейной атмосферы в целом, оптимизация отношений между мужем и женой, родителями и другими детьми и т. д. Положительные образцы общения в семье очень важны для самого ребенка с СДВГ. Многие из этих детей испытывают трудности именно в коммуникативной сфере и нуждаются в помощи — прежде всего, от родителей — в моделировании эффективного общения.

4. Помочь родителям в формировании положительной самооценки ребенка.

Развитие положительной самооценки у детей напрямую связано с прогнозом, с возможностью полноценной самореализации в будущем. Роль родите-



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

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

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

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

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

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

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

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

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

лей в формировании самооценки ребенка является определяющей, и потому эта задача очень важна.

Для ее реализации необходимо ознакомить родителей с понятием самооценки (заниженная, положительная, завышенная), рассказать им о том, как она формируется, какое значение имеет для ребенка. Важно сделать особый акцент на том, что здоровая самооценка — это позитивное восприятие себя таким, каков ты есть, со всеми твоими способностями и ограничениями, критическое восприятие и осознание своих недостатков (но без самообесценивания или самоотрицания) и готовность работать, чтобы их изменить, если это возможно. Это не сравнение себя с другими и не вывод о том, что ты лучше или хуже всех. Также важно подчеркнуть, что завышенная самооценка, отрицание собственных недостатков, неумение воспринимать позитивную критику, перенесение собственной вины на других на самом деле часто являются проявлением негативной самооценки и механизмом защиты от ее осознания.

Во многих семьях все внимание сосредоточено на проблемном поведении ребенка, и его постоянно критикуют. Поэтому родители во взаимодействии с ребенком должны часто использовать положительное внимание, положительные комментарии, положительную характеристику ребенка.

5. Ознакомить родителей с этиопатогенетической концепцией управления поведением детей с СДВГ.

Важно последовательно осуществлять все мероприятия диагностического и подготовительного этапов обучения методам управления поведением. Не-

обходимо, чтобы родители хорошо понимали, на каких принципах основаны методы управления поведением детей с СДВГ. Эти принципы вытекают из патогенетической концепции расстройства [4].

Таким образом, индивидуальное или групповое консультирование родителей является основной формой помощи семье, воспитывающей ребенка с СДВГ. Помощь семье базируется на основных задачах и определяется конкретными базовыми принципами. Некоторые семьи нуждаются в дополнительных мероприятиях: индивидуальной или семейной психотерапии, консультации социального работника и др.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Абрамова Г.С. Практическая психология. — М.: Академический проект, 2000. — С. 198–240.
2. Брызгунов И.П. Психосоматика у детей. — М.: Психотерапия, 2009. — 480 с.
3. Дети с СДВГ: причины, диагностика, комплексная помощь / Под ред. М.М. Безруких. — М.: МОДЭК, 2009. — 248 с.
4. Романчук О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. — М.: Генезис, 2010. — 336 с.
5. Серегина И.Н. Семья гиперактивного ребенка // Актуальные проблемы педагогики и психологии (Часть III): Материалы международной заочной научно-практической конференции (23 ноября 2011 г.). — Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2011. — С. 149–155.

М.А. Гончаров

О психологическом климате в педагогическом коллективе и о возможностях руководителя на него повлиять



В статье делается попытка раскрыть проблему формирования благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе. Анализируются позиции и поступки руководителя образовательного учреждения. Предлагаются методы оптимизации психологического климата в профессионально-педагогических коллективах.

Создание благоприятного психологического климата в коллективе во многом зависит от самого руководителя: степени его профессиональной и социально-психологической подготовки, умения видеть взаимосвязи и взаимодействия между людьми в коллективе, способности создавать условия для делового взаимодействия, тесного, активного общения в его рамках. Руководителю должно быть присуще и еще одно существенное качество — гражданская ответственность за судьбу школы. Он должен уметь прогнозировать, знать, куда и как вести коллектив, то есть иметь желаемую модель школы примерно на ближайшие десять лет и развернутую программу действий при наличии всесторонней психолого-педагогической подготовки. Важное значение в данном случае имеет и умение директора школы создать внутреннюю коллективную мотивацию, благодаря чему общая цель становится для каждого лично значимой. Директор должен не столько учить учителей-предметников, сколько быть организатором творческой атмосферы, которая уже сама по себе стимулирует педагогов к самосовершенствованию, поскольку уровень притязаний повышается под влиянием успеха. Руководитель призван быть посредником между педагогической наукой и практикой. От него зависит не только пропаганда, внедрение научных знаний в практическую работу, но и такая организация педагогического коллектива, при которой объединяющим началом является творческий замысел, идея, ведь мастерство коллектива — это педагогические идеи.

Задачи руководителя образовательного учреждения должны состоять в том, чтобы:

- пресекать конфликты бытовые, житейские, не носящие творческий характер, но не избегать творческих конфликтов, используя их для совершенствования учебно-воспитательной деятельности коллектива,
- правильно сочетать права и обязанности членов коллектива, а не призывать к согласию,
- обеспечивать сотрудничество учителей, так как коллективное управление делами школы повышает общую ответственность

Гончаров Михаил Анатольевич — кандидат педагогических наук, доцент общеуниверситетской кафедры педагогики МПГУ. Автор ряда статей и учебных пособий, посвященных проблемам менеджмента в сфере образования. За учебное пособие «Основы маркетинга и консалтинга в сфере образования» стал лауреатом Всероссийского конкурса на лучшую научную книгу 2010 года, проводимого Фондом развития отечественного образования среди преподавателей высших учебных заведений и научных сотрудников научно-исследовательских учреждений РФ.



за ее работу, развивает творческое отношение к труду, создает благоприятный климат, способствует эффективности педагогического труда.

От руководителя в определенной степени зависит и качественный состав педагогического коллектива, что немаловажно для оптимизации социально-психологического климата в нем. Закрепление в школе талантливых учителей — важнейший источник творчества, педагогического поиска. Позиция педагогического коллектива во многом определяет позицию отдельного педагога: чем больше в состав педагогического коллектива входит ярких творческих индивидуальностей, тем больше вероятность получения положительных конечных результатов и благоприятного социально-психологического климата.

Уровень психологического климата коллектива определяется и его сплоченностью, единством действий. Только коллектив воспитателей, объединенный общим мнением, убеждением, помощью друг другу, свободный от индивидуальной и личной погони за любовью воспитанников, и может воспитывать детей.

Психолого-педагогическое образование учителей без сформированной потребности к саморегуляции поведения не дает основания считать педагогические коллективы сплоченными и управляемыми. Это тем более важно, что коллектив педагогов школы, как правило, в основном женский, а отсюда следует и повышенная эмоциональная возбудимость, и легкая внушаемость, и динамичное заражение настроением друг друга.

Для учителя общение не просто вид жизнедеятельности, но и вид профессиональной педагогической деятельности. А потому умение педагога общаться оказывает большое влияние на формирование психологического климата в коллективе. Выделяют три главные причины низкой культуры общения учителей:

- 1) учитель не придает особой роли общению в учебно-воспитательном прогрессе и не утруждает себя тщательной организацией общения;
- 2) учитель действует в педагогических ситуациях практически вслепую, не применяя психологических знаний о человеке;
- 3) далеко не каждый учитель озабочен повышением своей общечеловеческой культуры как фундамента специальной, профессиональной культуры.

Педагогическое общение заключается в организации взаимоотношений с помощью коммуникативных средств. Структура коммуникативных способностей учителей отражает специфику их профессиональной деятельности, в которой имеются выраженные различия в связи с характером предметной деятельности. По данным исследований, стержневым, ведущим интегративным свойством в структуре коммуникативных способностей учителей является коммуникативная совместимость, в то время как стержневым свойством структуры представителей других профессий является контактность. Однако в структуре коммуникативных и личностных свойств учителей усилены и

акцентированы свойства, обеспечивающие успешность их профессиональной деятельности. Особенно следует подчеркнуть роль факторов социальной чувствительности, удовлетворенности отношениями, коммуникативной совместимости и так называемого «фасадного поведения», демонстративности, последняя является составным компонентом артистичности поведения.

К сожалению, как свидетельствуют исследования, руководители большинства школ оказываются не в состоянии создать ту творческую атмосферу, тот психологический климат в педагогическом коллективе, который бы способствовал профессиональному росту каждого учителя школы. Отсюда и неудовлетворенность учителей взаимодействием с администрацией. Выделяют следующие основные причины этой неудовлетворенности:

- доминирование установок руководителей школ на восприятие учителей как объектов управления, а не как активных субъектов совместной деятельности;
- видение руководителями школ ситуации взаимодействия только со своей позиции и принятие, исходя из этого, единоличного решения;
- преобладание у руководителей школ монологического типа общения;
- отсутствие у руководителей школ открытости и гибкости в процессе взаимодействия с подчиненными;
- требования руководителей школ к подчиненным выполнять поручения в соответствии с установленными инструкциями;
- избегание руководителями обратной связи на межличностном уровне;
- преобладание отрицательной обратной связи в управленческом взаимодействии.

Кроме того, выявлена зависимость между степенью удовлетворенности учителей взаимодействием с руководителями школ и оценкой ими психологического климата в школе. Установлена значимая связь между оценкой учителями психологического климата в школе, уровнем их способности к самоуправлению и позицией руководителя школы во взаимодействии с педагогами. Выявленные зависимости свидетельствуют о том, что состояние климата в школе в определенной степени обусловлено созданием соответствующих условий посредством организации руководителем школы взаимодействия с учителями. Следовательно, не только учителя, но и руководители должны обладать определенным набором качеств, необходимых для формирования благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе.

Наиболее желаемый тип директора школы — «самопрограммируемый», ибо сам обладающий хорошо развитыми поисково-творческими качествами, такой руководитель вольно или невольно сплавивает вокруг себя подобных педагогов. Директор «самопрограммируемый» активно внедряет в жизнь педагогическо-

го коллектива и в свою собственную деятельность научно обоснованные методы и приемы, а потому результаты достигаются им с наименьшими затратами сил и энергии.

Однако в практике гораздо чаще встречаются руководители иного типа: «исполнительные» (добросовестные) и «самоуверенные». Директора «исполнительные» нередко добиваются в работе своего коллектива неплохих результатов, но даются они с большим трудом, с огромными затратами физических и моральных сил самого руководителя. Такие руководители редко идут на эксперименты в педагогической, организаторской деятельности, предпочитая им четкое выполнение предписаний и инструкций. Когда же инструкции вступают в противоречие с жизнью, возникают подчас конфликтные ситуации между коллективом и администрацией. Директора такого типа часто не поддерживают учителей-мастеров в их творческих начинаниях, новаторских идеях, считая, что проверкой всех новых идей должна заниматься наука, а не школа. Такие руководители отдают предпочтение учителям исполнительным.

«Самоуверенные» директора, высоко оценивая свои педагогические и организаторские способности, часто идут на риск. Педагогический коллектив буквально лихорадит: следование то одним, то другим новым идеям. У педагогического коллектива нет единства цели. За поиском универсальных методик «самоуверенные» директора забывают о главном в своей работе — о детях. Несмотря на подобные негативные стороны своей деятельности, такие руководители могут «преподнести себя», показать с самой лучшей стороны.

Следует заметить, что «непритязательные» директора встречаются очень редко, ибо удержаться в должности директора при чрезвычайно низких деловых показателях сложно. «Учителя поневоле» не становятся директорами вообще.

Таким образом, от того, какого типа руководитель стоит во главе педагогического коллектива, во многом зависит психологический климат в коллективе. Совершенствуя же свои профессиональные умения, руководитель побуждает к тому же и членов своего коллектива. Кроме того, руководитель должен уметь сознательно создавать условия (педагогические, психологические, организационные) для формирования благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе.

Влияние на педагогов оказывают не только взаимоотношения с обучаемыми, но и отношения с администрацией, коллегами, а также негативные элементы собственно профессионально-педагогической деятельности. Совершенно понятно, что психическая напряженность, возникающая в педагогическом коллективе, есть следствие таких доминирующих социальных факторов, как стиль управления, характер взаимоотношений и т. д. и в целом уровень психологического климата в нем.

Российский психолог Ю.Н. Емельянов предлагает классификацию активных групповых методов. В ней три основных блока:

- дискуссионные методы;
- игровые методы (дидактические и творческие методы, в том числе деловые — управленческие игры), ролевые игры (поведенческое научение, игровая психотерапия, психодраматическое научение, психодраматическая коррекция), контригра (трансактный метод осознания коммуникативного поведения);
- сенситивный тренинг (тренировка межличностной чувствительности и восприятия себя как психофизического единства).

Рассмотрим методы оптимизации психологического климата в профессионально-педагогических коллективах подробнее, начиная с групповых методов.

Наиболее общим по своим дидактическим возможностям (среди активных методов) является используемый нами метод дискуссии. Он позволяет выявить возникшие разногласия и может способствовать выработке правильного понимания вопроса, побуждая участников самих искать аргументы «за» и «против» той или иной трактовки. Метод дискуссии весьма эффективно использовался нами в работе и с руководителями учреждений образования, и с педагогическими коллективами. На рассмотрение выносились проблемы взаимоотношений в педагогических коллективах, стиля руководства, влияния нравственно-психологического климата в коллективе на мастерство педагогов и т. д. С темой и целями дискуссии участники знакомились заранее, поэтому, как правило, приходили уже с твердо выработанными мнениями (не всегда правильными). Обмен мнениями в ходе дискуссии позволял либо прийти к единому решению, либо определить несколько оптимальных вариантов решения этой проблемы.

Как показывает практика, эффективным является и такой активный метод обучения, как обсуждение проблемных ситуаций. Используя данный метод, мы учитывали и его достоинства, и недостатки. Преимущества метода:

- тренирует участников не столько в выборе решений, сколько в способах и методах анализа, который является фактическим преддверием принятого решения;
- учит лаконично выражать свои мысли и прислушиваться к мнению других,
- помогает приобретать и отрабатывать навыки системного подхода к решению производственной задачи и организации процесса коллективного решения и участия в этом процессе;
- требует активного участия слушателей, что обеспечивает лучшее запоминание;
- позволяет непосредственно знакомиться с переловым опытом;
- служит развитию определенного подхода к решению возникающих проблем, учит переносу теоретических знаний на практику.



тических знаний на практику, способствует интеграции полученных знаний;

- обладает высокой эффективностью, обеспечивая развитие творческого мышления.

Однако метод обсуждения проблемных ситуаций имеет и недостатки:

- условность некоторых ситуаций, так как ни одна конкретная ситуация не исчерпывает всей информации, встречающейся в действительности;
- обучение происходит медленно, иногда затруднительно определить, как успешно обучается слушатель, насколько он продвинулся вперед в приобретении знаний;
- аудитория должна быть достаточно подготовленной предыдущими лекциями, практическими занятиями и жизненным опытом.

В системе активных методов нами использовался метод деловых игр. В процессе функционирования деловой игры реализуются следующие принципы: активности, динамичности, занимательности, исполнения роли, результативности, коллективности, моделирования, проблемности, самостоятельности и системности, соревнования.

Деловая игра дает участникам следующие возможности:

- принимая имитирующие решения, производя имитирующие действия, участник имеет возможность найти правильную линию поведения;
- участник может выбрать оптимальное решение стоящих перед ним проблем;
- атмосфера игры ставит участника перед необходимостью максимально мобилизовать внутренние возможности.

При организации педагогического труда необходимо применять научно обоснованные методы повышения работоспособности и эмоциональной устойчивости людей. Под работоспособностью человека понимают его способность формировать и поддерживать рабочее состояние своего организма. В плане психологии работоспособность является сложным иерархическим образованием, состоящим из многих уровней разного порядка. Верхний мотивационный уровень связан с основной целью деятельности и такими важными ее компонентами, как принятие решений, интересы и т. д. Второй уровень можно назвать психофизиологическим, он зависит от психологического, но вместе с тем лимитирует его. Существуют и более низкие уровни, которые также воспринимают воздействие высших уровней.

Работоспособность не является постоянной величиной на протяжении рабочего дня. В ее динамике выделяются три фазы: в начале рабочего дня происходит перестройка организма от предрабочего состояния к рабочему, работоспособность постепенно повышается (фаза вработываемости), затем следует фаза устойчивой работоспособности, которая наиболее высока и относительно постоянна во времени; в конце рабо-

чего дня наступает утомление, работоспособность начинает уменьшаться. Поэтому во время рабочего дня (у учителей — в перерыв между сменами, у воспитателей — во время дневного сна детей) проводился тренинг релаксации для желающих педагогов.

Целесообразность использования аутогенной тренировки в плане произвольного влияния на некоторые сомато-вегетативные процессы, происходящие в организме, получила глубокое теоретическое обоснование. Исследования показывают, что в тех случаях, когда интероцептивная информация не может быть осознана человеком непосредственно, она все же доходит до уровня его сознания в форме отчетливых переживаний колебания общего фона эмоциональной сферы, изменений настроения, чувства телесного комфорта или дискомфорта и т. д. Процесс же обратной афферентации может быть в определенной мере осмысленно изменен при помощи волевых, сознательных и вполне тренируемых усилий. Эти усилия могут оказывать существенное влияние на функциональное состояние и деятельность органов и систем индивида.

Но одних этих упражнений недостаточно. В любом профессионально-педагогическом коллективе складываются такие формы общения педагогов, которые основаны на осознании, понимании необходимости подчинения своей деятельности, поведения, своего характера, отношения к окружающим моральным нормам — законам и традициям коллектива. В зависимости от того, как понимаются и реализуются требования долга, взаимопомощи, взаимоуважения и т. д. каждым членом коллектива, и складывается нравственно-психологический климат в коллективе.

Однако нельзя забывать и о том, что личность педагога не остается неизменной, она меняется под влиянием развивающихся в коллективе норм, отношений и многих других факторов. При этом каждый педагог — активная сила, способная оказывать решающее влияние на коллектив. Каким будет это влияние, зависит от условий, созданных в педагогическом коллективе, и от самой личности. Если личность включена в систему определенных отношений, ей трудно действовать по-другому, и она должна вести себя соответственно этой морали или неизбежно вступать в конфликт со своим окружением.

Конечно, в этих случаях имеет значение, насколько самостоятельна или, наоборот, конформна личность. В процессе конфликтов с людьми каждый человек устанавливает для себя, часто даже вполне осознанно, какой стиль поведения и образ мыслей одобряется другими, значимыми для него людьми, а какой порицается. Но в какой степени знание о нормах поведения превратится во внутреннюю потребность следовать этим нормам — это уже зависит от того, насколько существенно для человека одобрение со стороны его окружения. Следовательно, от того, каковы субъективно значимые люди, насколько велик их духовный потенциал, прямо зависит, какой след они

оставят во внутреннем мире личности и насколько он будет глубок.

От этого зависит и саморегуляция поведения педагога, которая осуществляется на основании и в соответствии с определенными требованиями, правилами, образцами. Говоря о регуляции, мы, как правило, имеем в виду регуляторную функцию психики (или личности) по отношению к деятельности. В этом качестве она отлична и определенным образом связана с отражательной функцией. Саморегуляция — это принцип связи различных функций психического, причем более широкий, чем отдельные конкретные механизмы этой связи. Этот принцип относится не просто к какому-либо одному уровню, скажем, сенсомоторному или сознательному, а основан на централизации регуляции субъектом. Согласованная система саморегуляции обеспечивает умножение энергии личности, порождает встречную активность, формирует мотивацию, направленную на повышение сложности деятельности; рассогласование ее приводит к разрушению, распаду деятельности, при котором цель не поддерживается волей или мотивацией и т. д.

С саморегуляцией тесно связан процесс самовоспитания. Самовоспитание предполагает систематическую деятельность личности, направленную на развитие определенных высоконравственных качеств, выработку в себе способности к самооценке, саморегулированию, приобретению необходимых навыков и привычек. Стремление к моральному самосовершенствованию сопровождается:

- состоянием моральной неудовлетворенности, постоянного недовольства собой;
- способностью сопротивляться искушениям, проявлять моральную стойкость.

Одним из методов коррекции психологического климата в педагогических коллективах является их

участие в научно-методической работе. Межличностное взаимодействие в ней позволяет формировать у педагогов способность не только копировать, но и творчески преобразовывать свою педагогическую деятельность.

Результатом научно-методической работы и в то же время эффективным методом оптимизации психологического климата в коллективе является участие педагогов в фестивалях и конкурсах педагогических проектов и программ. Наши исследования показывают, что участие в фестивалях сплачивает коллектив, поднимает настроение и желание работать лучше и творчески, расширяет связи педагогического коллектива и педагогов в отдельности.

В наше сложное время очень важна информационная поддержка педагогических коллективов, распространение их передового опыта. Все это в целом влияет на взаимоотношения в коллективе, социально-психологический климат в нем.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. — Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1987. — 261 с.
2. Анисеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе. — Каунас: Швиеса, 1988. — 95 с.
3. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Кн. для учителя. — М.: Просвещение, 1990. — 142 с.
4. Емельянов Ю.Н. Активные методы социально-психологической подготовки руководителей и специалистов: Учеб. пособие. — Л.: ИПКСП, 1984. — 97 с.
5. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии: Учеб. пособие для высш. шк. — М.: Наука, 1994. — 190 с.



Е.И. Николаева

Как контролировать свой гнев при воспитании ребенка?

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

Автор более 260 научных работ.

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

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

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

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

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

В своей статье автор анализирует причины, по которым даже любящие родители могут проявлять неконтролируемый гнев по отношению к собственным детям, а также дает конкретные рекомендации, как не допускать подобных ситуаций и что делать, если они все-таки возникают.

Только что прошел суд над двумя родителями, убившими ребенка. Прокурор требовал смертной казни. А присяжные освободили их из зала суда. Такое решение присяжных кажется странным, но в этом есть своя логика. Присяжные — обычные люди, воспитывающие детей. И они знают, как дети могут довести любого самого спокойного родителя до состояния невменяемости. Ребенок жалко. Но его не вернуть. А раскаяние родителей — вполне реальное состояние. Им жить с этим всю оставшуюся жизнь.

Трудно найти родителя, который в какой-то момент не заставлял себя в состоянии ярости и неспособности справиться ни со своими эмоциями, ни с ребенком. При этом каждый некогда рисовал идеальную картину взаимодействия с ребенком путем разговоров и объяснений. В этой воображаемой картине ребенок понимал родителя с первого слова, как будто имел врожденное чувство телепатии. И первый случай, когда малыш не слышит и не хочет сотрудничать и договариваться, становится шоком. В мозгу проносится: «Я тебя поил-кормил, ночи не спал, а ты...» Чувство несправедливости перерастает в гнев...

Родителям кажется, что именно дети являются причиной нарушения искренности взаимодействия. Но это не так.

Ребенок обладает колоссальными адаптивными возможностями, то есть он с легкостью паразитирует на всех проблемных точках своих родителей, но не потому, что он так плох, а потому, что это позволяет ему иметь массу преимуществ.

Признание факта сложности воспитания не ведет автоматически к облегчению положения родителей. Есть несколько оптимистичных сведений для молодых родителей:

- дети вырастают очень быстро, даже если вам кажется, что они не вырастут никогда;
- все, что есть в детях, — заложено родителями. Раз они это заложили, они же могут и забрать это назад. Но это потребует больших усилий, чем те, что были затрачены на внедрение.

Когда-то давно, в детстве, многие из нас давали себе слово, что никогда не будут вести себя так, как по отношению к нему в детстве вели себя отец или мать. И вдруг, когда появляются собственные дети, мы нечаянно застаем себя за точно такими же действиями, как те, что совершали наши родители.

Что же делать? Так хочется быть хорошим родителем, общаться со своими детьми открыто и откровенно. Но почему-то обязательно в какой-то момент понимаешь, что твой ребенок не хочет с тобой соглашаться, делать, что ты хочешь. Более того, он использует окружающих, чтобы манипулировать тобой.

Недавно я ехала в трамвае, в который вошла бабушка с двумя внуками. Возможно, бабушке дали детей на выходные. Младшая все время хныкала и пищала. Бабушка, стыдливо озираясь на окружающих, делала все, что только девочка требовала. Внучка хорошо понимала, что нужно делать, чтобы добиться желаемого. Но это бабушка формировала в ней такой тип поведения.

Например, в одной семье ребенок просыпался и начинал плакать. Родители тут же бежали к нему. Наконец папа догадался повесить над кроватью колокольчик. Теперь ребенок просыпался и дотрагивался до колокольчика. Плач прекратился.

Когда читаешь многие педагогические статьи о том, как нужно воспитывать детей, обращаясь к их нравственным чувствам, начинаешь ощущать себя монстром. Успокаивает (лично меня) то, что великий педагог Руссо сдал пятерых своих детей в приют. Мария Монтессори, именем которой названа педагогическая система, не воспитывала своего сына. Он узнал о том, что она — его мать, когда ему был 21 год. У Макаренко детей не было. Не было детей и у Я. Корчака. А все остальные великие были монахами. У каждого из этих великих были свои аргументы так поступать со своими детьми. Но тогда стоит всегда помнить, что эти люди учили чужих детей, а каждый родитель — своих собственных. Именно в этом и заложены основы конфликта. Каждый родитель учит ребенка самому лучшему, что имеет. И самому худшему у себя, что порой не замечает сам. Только с этим худшим он борется в ребенке, а не в себе. Ребенок же, взявший у своего родителя все его черты, как у самого идеального объекта, упорно воспроизводит и хорошее, и плохое. Выдающиеся воспитатели учили чужих детей, а потому собственные особенности и неосознаваемые мотивы не мешали им.

Ребенок приходит в этот мир наделенным инстинктом выживания (потому он и дожил до этого времени). И взаимодействие с родителем делает его тем или другим. А часто не просто с родителем, но с двумя родителями, нередко конкурирующими друг с другом, что легко улавливается ребенком. Родитель вкладывает в него все лучшее, что у него есть. И одновременно закладывает худшие свои черты, которые сам не может видеть, поскольку они давно и надежно прикрыты механизмами психологической защиты. И вот с этими негативными чертами он начинается бороться не в себе, а в ребенке. Если родитель и ребенок разного пола, то родитель борется с негативными чертами другого родителя, которые предпочитает не замечать в носителе данной черты.

Вспомним ситуацию с колокольчиком: ребенок может научиться призывать родителей плачем, а мо-

жет — колокольчиком. И не ребенок определяет, как он будет это делать, а обстоятельства, в которых кто-то предлагает ему колокольчик или нет.

Мы будем рассматривать только ситуации с ответственными родителями, поскольку вопросы возникают только у них, и только их гнев тревожит их самих больше, чем других.

Ребенок попадает домой из роддома. В нашей стране есть удивительная ситуация с рекомендациями, которые дают детские врачи молодым мамам. Например, в последнее время они повально предлагают мамам не давать малышам воду, поскольку вода содержится в молоке. Однако взрослым никто не предлагает целый день есть суп и не пить воду на том же основании. Очевидно, что вода нужна для организма отдельно от супа.

Но есть и другая сторона: женщины в некотором смысле похожи на коров, поскольку также относятся к виду млекопитающих. И именно поэтому молоко у каждой из них имеет разный состав. И труднее всего привыкают к молоку мамы желудки мальчиков. Если у мамы жирное молоко, то малышу необходимо много воды, чтобы разбавить столь высокую концентрацию и облегчить процесс переваривания. Если мама строго выполняет требования врача, то ребенок будет всю ночь плакать по причине образования газов и неумения от них избавляться. Раньше в таких случаях рекомендовали укропную воду или специальные трубочки для отвода газов. И ребенок будет плакать, потому что ему плохо, вне зависимости от того, хочет родитель спать или нет. И если при этом мама возьмет его в постель и будет кормить всю ночь, то ситуация будет только ухудшаться, поскольку газов будет больше. Ребенок будет пить молоко, но не потому что хочет есть, а потому что это будет дополнительный способ получения удовольствия в неприятной ситуации. Но он привыкнет просыпаться ночью и есть. И тогда нужно будет многие ночи не высыпаться, что приведет к невротизации обоих родителей и, как следствие, раздраженности и всплескам необоснованного гнева. Гнев необоснован потому, что действия родителей привели к такой ситуации у ребенка.

Но есть мамы, у которых молоко слишком жидкое. А потому их дети ночью плачут от голода. Но и кормление молоком матери плохо помогает. Нужен достаточно ранний прикорм специальными смесями.

Поскольку никто не говорит мамам об этом, то многие преодолевают бессонные ночи, как могут, пока подросшие дети не начинают крепче спать и режим работы желудка некоторым образом не устанавливается. Но они привыкают не спать ночью. А потому просыпаются и хотя развлечений, к которым привыкли и которые считают естественными, поскольку не знают другой жизни.

Стоит порекомендовать родителям сразу же, как только ребенок начнет просыпаться ночью, не применять кормление, но использовать любые способы успокоения. Во-первых, как только ребенок начал ворочаться в кровати, не стоит сразу же к нему подходить. Возможно, он, поворачавшись, уснет. Если же он не спит, попытайтесь дать соску, попить воды, помассировать живот, а папы могут положить ребенка



животом на свой живот — это тоже хороший массаж. Можно вставить газоотводную трубку, но только все делается так, чтобы не слишком активировать ребенка. И чем старше ребенок, тем позже нужно отзываться на его ночной крик.

Многие родители боятся вообще использовать соску. Соска не должна быть у ребенка днем, во время бодрствования, во время прогулок. Но ночью — это вполне нормальный и адекватный способ успокоения ребенка.

Кровать ребенка может стоять рядом с родительской, но ребенок не должен быть в кровати с родителями: нельзя выспаться, если все время бояться пошевелиться во сне.

С самого рождения ребенок должен чувствовать себя членом семьи, несущим ответственность. Например, новорожденный несет ответственность за сон родителей. Потом он будет нести ответственность за работу родителей, а потому посещать детский сад, затем — ответственность за собственное развитие и т. д. Любое поведение родителей, снимающее ответственность с ребенка, приведет к тому, что он вместо ответственной личности воспитает рот, который будет требовать все больше и больше. Но именно он, родитель, считающий, что «у ребенка должно быть детство», и будет нести ответственность за воспитание монстра.

Здесь стоит вспомнить эмоционально отвергаемый многими психологами в нашей стране бихевиоризм. Люди, полагающие, подобно тем великим педагогам, что ребенок сразу должен понимать нравственные высказывания, отвергают эффективные методы, которые сами же используют, не осознавая этого.

Оперантное обусловливание является активным поведением, которому человек или животное обучаются в определенной ситуации. Название происходит от латинского слова operatio, что в переводе обозначает действие. «Обусловливание» подчеркивает тот факт, что обучение действию происходит в определенных условиях. При этом ассоциативная связь возникает между конкретным поведением и стимулом, который называется подкреплением при определенных условиях.

Этот тип обучения позволяет организму менять свои действия в зависимости от тех последствий, которые порождает его поведение. Некоторые последствия увеличивают вероятность повторения в будущем, и они называются подкреплением. Другие последствия снижают вероятность его повторения и называются наказанием.

Таким образом, *подкрепление* — это такое воздействие, при котором появление или исчезновение какого-то стимула в результате той или иной поведенческой реакции повышает вероятность повторения этой реакции. Описаны положительное и отрицательное подкрепление. *Положительным подкреплением* считается событие, сочетающееся с каким-либо действием и ведущее к повышению вероятности его повторения. Так, похвала, услышанная ребенком после

того, как он вымыл посуду после обеда, увеличивает вероятность того, что он сделает это еще раз. Однако негативное замечание, что посуда вымыта плохо, снижает эту вероятность, а потому будет называться отрицательным подкреплением, на котором обучаются избегать неприятностей.

Отрицательным подкреплением называется негативная реакция, которую человек или животное предпочитают избегать. Например, в вышеописанном случае ребенок не будет мыть посуду, чтобы не слышать неприятных замечаний. По этой причине многие дети не делают домашние задания — все равно они не услышат от родителей доброго слова.

Более точным было бы говорить в данном случае не об отрицательном, а об *аверсивном* (аверсивное поведение — поведение избегания) подкреплении, поскольку оно позволяет избежать неприятного воздействия стимула. Примером отрицательного подкрепления является, ситуация, когда ребенок выполняет некоторую работу не для того, чтобы получить что-то приятное, а для того, чтобы избежать неприятных для него нареканий со стороны родителей. Например, он кое-как с ненавистью убирает в комнате, чтобы не услышать нареканий со стороны родителей.

Следует различать подкрепление и наказание. *Наказание* — это событие, приводящее к исчезновению того или иного поведения, тогда как после подкрепления, даже негативного, вероятность появления поведения еще раз только увеличивается. Следовательно, наказание ведет к исчезновению реакции, тогда как негативное подкрепление ведет к формированию реакции избегания. Например, после того как отец выпорол сына, подросток перестает курить (наказание), а после негативного подкрепления он избегает встречаться с отцом, когда курит, и тщательно скрывает от него этот факт (но курить не бросает). То есть он научается курить так, чтобы его не поймали. При этом и наказание, и негативное подкрепление могут внешне не отличаться одно от другого. Отец, застав ребенка за курением, достает ремень и бьет его. Но на завтра ребенок начинает тщательнее скрывать факт курения: он научился избегать встречи с отцом во время курения. Другой отец, узнав о том, что его ребенок курит, показал своему сыну свои негативные переживания по этому поводу. Возможно, он даже кричал. Но затем он стал чаще уделять внимание сыну, вместе заниматься спортом. Подросток сам бросил курить. Родитель **наказал** ребенка, потому что исчезла реакция, которая была не нужна родителю.

Представим такую ситуацию. Девочка принесла из школы отличную оценку. Все спокойны — так и надо. И на завтра она принесла отличную оценку. И опять все молчат. Но вот девочка принесла двойку. И тогда вся семья «встала на уши»: дедушка (бабушка) делал(а) уроки, папа посвятил пять минут своего времени, чтобы отчитать, а мама приготовила всем обед (чтобы были витамины). Не нужно быть семи пядей во лбу, чтобы предсказать результат — завтра девочка опять принесет двойку. Это ошибочное мнение, что дети жаждут родительской любви. Любовь — слишком размытый термин. Они стремятся получить внимание.

Уделяйте внимание тому, что вам нравится. И оставьте без внимания то, что вы хотите удалить из поведения ребенка.

Ребенок пришел из детского сада и принес слова, которые никто не употребляет в вашей семье. Нужно посадить ребенка рядом и спросить его, почему он пользуется такими словами. Затем можно спросить, слышал ли он дома такие слова. Потом стоит рассказать, что когда члены семьи слышат такие слова, их это обижает и оскорбляет, а потому вы просите больше их не употреблять. Затем постарайтесь не слышать эти слова и не обращать внимания на ребенка, когда он их произносит, проверяя, в тонусе вы или нет. И слова исчезнут из лексикона ребенка.

Точно такой же механизм и в случае постоянной болезни ребенка при посещении детского сада. Ребенок приходит в детский сад и расстраивается, поскольку там, безусловно, не так, как дома. Когда он плачет, по механизму формирования стрессовой реакции снижается иммунитет, он заболевает. Но он чувствует себя плохо три дня. А потом три недели — абсолютное счастье, когда мама дома и все внимание ее приковано к тебе. Интуитивно ребенок выучивает: 30 минут плача — три недели дома. И здесь виноваты родители. Отправляя ребенка в детский сад, они, беря его домой, должны уделять много внимания ему, а не заниматься другими делами. А когда он заболевает, не устраивать синекуру в течение трех недель. Да, три дня острого заболевания вы делаете все, что необходимо, но потом постоянно подчеркиваете: если бы ты был в детском саду, вы бы сейчас играли вместе. Но я занята и должна делать то-то, а ты сейчас побудешь один.

Следовательно, о наказании или подкреплении судят по результату. Но это означает, что, сделав нечто, родитель должен отследить последствия. И тогда либо продолжить свое поведение, либо изменить его. Ибо поведение родителя задает вектор поведения ребенка. Родитель усиливает внимание, когда ребенок делает нечто, что ему нравится, и сокращает внимание, когда это ему не нужно.

Описаны требования, предъявляемые к подкреплению при формировании определенного поведения. Подкрепление тем успешнее, чем более оно близко по времени к действию. Чем дальше оно от него отстоит, тем медленнее формируется поведение. Если ребенка хвалить за выполненное им задание на следующий день, это не произведет того эффекта, который будет, если мы сразу же выразим свою радость от достигнутого им результата.

Скорость выработки действия определяется также величиной подкрепления. Желательно, чтобы подкрепление не было слишком большим или сильным. Например, при обучении ребенка убирать в комнате не стоит обещать слишком много, тем более деньги. Если ребенку предложен большой подарок, то следующий за ним маленький вызовет лишь угашение выработываемой реакции, а не ее усиление. Если начать давать деньги, то сначала ребенка будут удовлетворять 10 рублей. Но особенность подкрепления состоит в том, что оно должно меняться. А потому придется

постоянно наращивать выдаваемую сумму. В какой-то момент бюджет семьи рухнет, а ребенок будет недоволен тем, как с ним поступают. Достаточно вашей положительной оценки и ощущения ребенка, что он — такой же член семьи, как и все. И, как все, несет ответственность. Чувство принадлежности семье, гордость за любовь родителей — вот что постепенно даст эффект.

Кроме уже описанных видов подкрепления выделяют *вариативное*. Его действие ограничено следующими условиями. Выработывается определенное поведение, связанное с тем или иным подкреплением. Затем подкрепление убирается и поведение ослабевает. Случайное подкрепление этого поведения вызывает резкое усиление угасшей реакции. Чем реже такого рода подкрепление, тем дольше держится восстановленная реакция.

Объединяя два условия — вариативное и мощное, — можно поддерживать в ребенке стойкое желание быть хорошим. Например, периодически (желательно, чтобы ребенок не мог отследить время) делать что-то приятное (в соответствии с возрастом). Например, можно сказать: мне так нравится, как ты вел себя все эту неделю, что я предлагаю пойти в Макдональдс (в кино, кататься на коньках — то, что ребенку будет реально интересно). Соответственно, стоит подчеркивать и то, что вам не нравится. Однако наказание не может быть слишком длительным. Дело в том, что отрицательные эмоции в актуальной ситуации (но не в большой перспективе) помнятся долго. И могут не меняться — одно и то же воздействие будет производить все тот же эффект.

Иная ситуация с положительными эмоциями. Организм человека и животного устроен так, что мы не можем долго испытывать счастье или радоваться чему-то. Это важное эволюционное приобретение: нужно быть активным, чтобы выживать.

Если вы каждый день будете говорить ребенку, что вы его любите, он скоро будет воспринимать это как «доброе утро» или «спокойной ночи». Поэтому поощрение требует от родителей творческой активности: сегодня сказать, что ты молодец, завтра — погладить по головке, послезавтра — пойти куда-то вместе.

Эффективность формирования поведения зависит не только от типа подкрепления, но и от способа формирования поведения. Мы не можем требовать от ребенка правильного исполнения чего-то с первого раза, а потому весь процесс выработки поведения делится на отрезки, в течение которых добиваются конкретного действия. Это действие должно быть таким, чтобы ребенок мог реально его выполнить и в результате получить подкрепление.

Например, желая научить ребенка красиво писать или качественно делать любую другую работу, родитель не может этого требовать сразу. Сначала он хвалит ребенка за то, что тот просто написал палочки, затем — за то, что некоторые из них написаны ровно, затем — что большая часть написана ровно и т. д. Требование выполнить работу качественно без тренировок может привести к тому, что у ребенка вовсе отпадет желание что-то делать. Точно так же, желая поменять



поведение супруга, второй член семьи может постепенно наращивать свои требования, а не ставить ультиматум. Невыполнение этого условия часто является причиной неудач воспитания детей и безуспешных попыток супругов переделать друг друга.

Важное требование к выработке поведения состоит в том, что вырабатывать его можно только по одному, а не по нескольким критериям одновременно. Например, при обучении ребенка качественно читать нельзя сразу же требовать понимания прочитанного и быстрого чтения.

Прежде чем увеличить или повышать критерий, нужно пользоваться подкреплением текущего уровня, то есть подкреплять любые исполнения данного действия. Вводя новый критерий лучше временно ослабить предыдущий. Например, желая научить ребенка читать быстро, на первом этапе можно пожертвовать качеством чтения и при наборе им определенной скорости начать вновь следить за качеством понимания текста.

Еще одним условием эффективности обучения является то, что заканчивать ежедневный курс тренировки следует всегда на фоне поощрения. Если это условие нарушено и ребенку сегодня предъявляется требование, за которое он не получает поощрения (в виде похвалы или поглаживания), то он будет воспринимать это как наказание (а мы помним, что наказание устраняет уже существующий навык). Часто именно из-за этого дети, учащиеся хорошо и не получая никакой оценки от своих родителей, начинают учиться плохо, поскольку только в этом случае взрослые начинают интересоваться успехами ребенка. И дело пойдет на лад, если взрослые поймут, что не ребенок сам, а они собственным поведением направили его на другое отношение к учебе.

Некоторые родители полагают, что правильно воспитанный ребенок обязан немедленно слушаться взрослых. Их так воспитывали, и они хотят, чтобы их ребенок подчинился им без возражений. Но в результате таких воспитательных мероприятий ребенок становится пассивным, без желания самостоятельных действий. У него может развиться либо конформное и зависимое поведение, либо, напротив, протестное по отношению к любым требованиям. И то, и другое — одинаково зависимое поведение. Однако задачей воспитания является, в конечном итоге, формирование самостоятельной личности, не зависящей от своих родителей. Но независимый ребенок не подчиняется мгновенно. Дисциплинирование, то есть объяснение и разговор, делает то, что не делает наказание и поощрение. Оно обучает быть независимым и послушным одновременно. Дети должны слушаться родителей мгновенно в опасных ситуациях (а значит, должны уметь по поведению родителей эти ситуации вычленять из других) и самостоятельно думать в менее опасных или безопасных ситуациях. Страх в голосе родителей требует от них быстрого действия и позволит отличать опасность от обыденности. Дети

плохи не от природы. Они нуждаются в учителе, который обучит их быть адекватными ситуации. Но тогда воздействие на них будет называться дисциплинированием и направлением на верный путь.

Дети лучше развиваются там, где родители учат, а не наказывают. В три года ребенок может говорить и выслушать объяснение своему проступку. Он может помнить правила и последствия своих действий. Дети семи лет нуждаются в самоуважении и могут гордиться, что способны контролировать себя. Поощрения и другие знаки внимания должны соответствовать возрасту. Например, малыш будет рад, что мама обняла его в обществе других детей, а подросток, напротив, не захочет, чтобы родитель касался его в кругу друзей.

Следовательно, одно и то же действие может быть и наказанием, и поощрением в зависимости от обстоятельств, в которых оно происходит. И если наказание может не меняться, то поощрение меняет свой смысл при монотонности. Эффективность же навыка определяется не наказанием, а поощрением. Обнаруженные тонкости в выработке поведения заставили Б.Ф. Скиннера прийти к выводу, что общество в процессе воспитания подрастающего поколения должно не столько заботиться о подавлении социально неадекватного поведения (наказание), сколько о выработке социально одобряемого поведения у будущих граждан. Именно поэтому и законы в обществе должны поддерживать активность лояльных к нему граждан, а не только подавлять тех, кто его разрушает.

Слова легко говорить. Но в какой-то момент уставший родитель может накричать на ребенка и обрушиться на него с гневом. Что совершенно точно — гнев нельзя накапливать. Иначе в аффекте ребенка можно и убить. Наши исследования в нескольких городах России обнаружили, что во время наказания родители обучают детей не тому, чему хотят научить осознанно, но тому, что можно улучшить свое состояние за счет самого слабого члена семьи.

Если вы уж обрушились на ребенка с гневом, то, остыв, подойдите и извинитесь. Скажите о том, что вы чувствовали в тот момент, почему вы это чувствовали. И спросите у ребенка, что нужно сделать, чтобы изменить ситуацию. Возможно, он подскажет, что нужно сделать.

Самое главное, не чувствуйте себя виноватым родителем. Виноватый родитель — лучший объект для манипуляции. И дети всегда пользуются этим, потому что они, как и мы, — самые адаптивные представители животного мира. Когда вы осознаете, что не можете справиться, вспомните, что творчество — и лучший способ снятия стресса, и источник новых идей. Если вы формируете в ребенке это поведение, то чем и как вы это делаете? Измените свое поведение, усильте внимание к тому, что вам нравится, и перестаньте заниматься тем, что вам не нравится. И вы увидите результат.

Г.В. Резапкина

Готовимся к родительскому собранию. Родителям о самоопределении детей и подростков



В своей статье автор рассказывает о том, что необходимо знать и понимать родителям, чтобы оказывать своим детям эффективную помощь при выборе будущей профессии.

Стереотипы, искажающие и затрудняющие выбор профессии в подростковом возрасте, закладываются еще до школы. Поэтому успешность профориентационной работы в образовательном учреждении во многом зависит от того, удастся ли классному руководителю и школьному психологу сделать родителей своими союзниками или хотя бы понять друг друга в стремлении помочь подросткам в выборе профессии — без этого бесполезны самые замечательные программы и технологии профориентационной работы.

Ситуация, когда подросток на занятиях, тренингах и консультациях по выбору профессии слышит одно, а дома — другое, многих способна травмировать и дезориентировать. Мы не ставим перед собой недостижимую задачу изменения родительских установок даже в том случае, если считаем их непродуктивными. Но установление диалога между семьей и школой, создание общего понятийного поля, разграничение ответственности, ознакомление родителей с содержанием профориентационной работы — необходимо и достижимо, хотя требует значительных усилий с обеих сторон.

Представляем вашему вниманию материалы к родительским собраниям по важным и острым темам:

- 1) самооценка и уровень притязаний,
- 2) влияние семьи на выбор профессии,
- 3) профильное обучение и отбор в профильные классы,
- 4) профессиональные интересы и склонности,
- 5) истинное и мнимое лидерство.

Однако даже качественный лекционный материал сам по себе еще не гарантирует взаимопонимания и диалога. Практика показывает, что психологическим просвещением родителей уместнее заниматься не на общих родительских собраниях, а на специально организованных группах, малочисленность которых не должна смущать ни психолога, ни классного руководителя. В этих группах возможны элементы самодиагностики и тренингов, которые способствуют личностному развитию всех участников этих встреч.

1. Самооценка и уровень притязаний

Самооценка — это необходимый компонент развития самосознания, то есть осознания человеком самого себя, своих фи-

Резапкина Галина Владимировна — старший научный сотрудник Центра развития психологической службы образования Федерального института развития образования и Центра практической психологии образования Академии социального управления.

Почти двадцать лет занимается вопросами, связанными с профессиональным и личностным самоопределением человека. Сфера профессиональной деятельности и научных интересов: психологическое консультирование; профдиагностика и профотбор; оценка профессиональной компетенции; психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса; разработка новых технологий в области профессионального самоопределения; подготовка специалистов в области психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Автор нескольких книг, программ и методик по данным вопросам: методики «Психологический портрет учителя», «Матрица выбора профессии», «Профиль», «Эрудит», «Характер и профессия»; книги «Я и моя профессия» (2000), «Секреты выбора профессии» (2001), «Скорая помощь в выборе профессии» (2002), «Искусственный отбор» (2003), «Отбор в профильные классы» (2004), «Путеводитель выпускника» (2005), «Психология и выбор профессии» (2005), «Беседы о самоопределении» (2011) и др.

Убеждена, что многое зависит от школы, поэтому особое внимание уделяет вопросам профессионального и личностного развития учителя.



зических сил, умственных способностей, поступков, мотивов и целей своего поведения, своего отношения к окружающим, к другим людям и самому себе. Самооценка имеет ряд измерений: она может быть реалистичной или искаженной, высокой или низкой, устойчивой или неустойчивой. Известный детский психолог В. Сатир ставила самооценку на первое место среди факторов, определяющих успехи и неудачи в воспитании детей и развитии личности. Под самооценкой она понимала «способность человека честно, с любовью и по достоинству оценить себя»: *«Человек с высокой самооценкой создает вокруг себя атмосферу честности, ответственности, любви. Такой человек чувствует себя важным и нужным, он ощущает, что мир стал лучше оттого, что он в нем существует. Он доверяет самому себе, но способен просить помощи от других в трудную минуту. Он уверен, что всегда способен принимать самостоятельные решения, совершать обдуманные поступки. Только ощущая свою высокую ценность, человек способен видеть, принимать и уважать высокую ценность других людей. Человек с высокой самооценкой внушает доверие и надежду. Он не пользуется правилами, которые противоречат его чувствам. В то же время он не идет на поводу у своих переживаний. Он способен делать выбор. И в этом ему помогает его интеллект» (В. Сатир, «Как строить себя и свою семью»).*

Самооценка начинает формироваться с момента появления человека на свет и, возможно, еще раньше. Но именно в школьном возрасте она приобретает определяющее значение. Формирование самооценки связано с активными действиями ребенка, с самонаблюдением и самоконтролем. Игра, занятия, общение постоянно ставят школьника в ситуацию, когда он должен оценить свои умения или личностные качества.

В отечественной педагогике традиционно выделяют завышенную, заниженную и адекватную (реалистичную) самооценку. Психологи говорят о негативном, неустойчивом и позитивном самовосприятии. Эти подходы дополняют друг друга.

Самым благоприятным является сочетание реалистичной самооценки и позитивного самовосприятия. К сожалению, чаще всего психологам и педагогам приходится иметь дело с детьми с заниженной самооценкой и негативным самовосприятием, которым особенно нужна психолого-педагогическая поддержка. Это очень сложный и тонкий инструмент, неумелое применения которого может принести больше вреда, чем пользы. Вот что писал по этому поводу Р. Бернс: *«Мы часто наивно полагаем, что можно легко повысить заниженный уровень самооценки ребенка путем создания положительных подкреплений. Руководствуясь этой мыслью, мы щедро расточаем похвалы в адрес такого ребенка, стараемся сделать так, чтобы он занял в классе или в школе какую-нибудь «высокую должность», которая помогла бы ему уверовать в свои силы. Однако нет никакой*

гарантии, что ребенок воспринимает все это именно так, как мы рассчитываем. Например, он может сказать себе: «Должно быть, я совсем неспособный, раз учитель все время старается внушить мне обратное» или «Почему меня, такого толстого, назначили капитаном команды? Наверное, учитель хочет, чтобы все убедились, какой я тупой».

Нет такого действия, которое мог бы предпринять учитель, не опасаясь, что ребенок с заниженной самооценкой не даст ему негативной интерпретации. Неважно, насколько позитивным будет выглядеть это действие в глазах других детей, насколько сам учитель будет вкладывать в него искренние благие намерения, — ребенок может отреагировать отрицательно. Вот почему так важно, чтобы у ребенка с раннего детства формировалось положительное представление о себе.

Завышенный уровень самооценки характеризует высокая физическая и познавательная активность, стремлением обратить на себя внимание, эгоцентризмом, конфликтностью. Дети с завышенной самооценкой переоценивают свои возможности, результаты учебной деятельности, личностные качества. Они выбирают задачи, которые им не по силам. После неуспеха продолжают настаивать на своем или переключаются на самую легкую задачу, движимые мотивом избегания неуспеха.

Дети, имеющие реалистичную самооценку и позитивное самовосприятие, активны, доброжелательны, их интересы разнообразны, они критичны к себе и терпимы к другим, самостоятельны. Они уверены в том, что могут добиться успеха в учебной деятельности. Эта уверенность основана на правильной самооценке своих возможностей. К сожалению, этот вариант встречается не так часто, как всем бы хотелось.

В младшем школьном возрасте ведущей является учебная деятельность, поэтому самооценка ребенка прямо связана с его успехами в учении. Привычка к определенному положению в классном коллективе накладывает отпечаток на все стороны жизни ребенка. Лидерами в начальной школе оказываются те ребята, которые лучше учатся. Со сменой ведущей деятельности в подростковом возрасте изменяются оценки и самооценки учащихся. Решающее влияние на формирование самооценки оказывают два фактора: отношение окружающих и осознание самим ребенком особенностей и результатов своей деятельности.

«Мышь проникла в центральный компьютер в тот момент, когда он оценивал результаты письменных тестов одного двоечника, некоего Генри Карсона. Из-за сбоя в программе Генри оказался на первом месте. Удивленные и смущенные учителя начинают воспринимать Генри как самого способного ученика. Генри быстро входит в новую для себя роль отличника и начинает быстро расти не только в интеллектуальном, но и личностном плане, став впоследствии одним из выдающихся представителей своего поколения» (Х. Лоури, «Мышь и Генри Карсон»).

Этот рассказ, написанный сорок лет назад, заставляет задуматься о том, как сказывается наше отношение к ученикам на их судьбах и насколько можно доверять тестам.

Развитие самосознания человека определяется потребностью найти ответы на главные для него вопросы: *кто я? какой я?*

Самооценка теснейшим образом связана с тем, на что человек претендует. Когда американский психолог У. Джеймс определил самооценку с помощью своей формулы «самооценка = успех / притязания», он указал на два пути повышения самооценки.

Человек может улучшить представление о себе, увеличив числитель этой дроби, то есть свой успех, или уменьшив ее знаменатель, то есть уровень притязаний. Как тонко заметил Джеймс, «наше самоощущение в этом мире зависит исключительно от того, кем мы вознамерились стать и что мы вознамерились совершить». Целый ряд социальных ролей или атрибутов не является для нас значимыми жизненными ориентирами, и поэтому не особенно важен для нашей самооценки. Каждый волен избирать стандарты и ценности, относительно которых он будет оценивать успешность своих достижений. Однако, выбирая ориентиры и критерии оценки своих достижений, мы все же ограничены, поскольку не можем игнорировать реальные факты. Тот, кто получает плохие оценки, не может считать себя хорошим учащимся, карлик не может считать себя великаном, слабый — сильным и т. д.

Уровень притязаний личности — понятие, введенное психологом К. Левиним для обозначения стремления человека к цели такой сложности, которая, по его мнению, соответствует его способностям. Уровень притязаний тесно связан с самооценкой и формируется под влиянием субъективных переживаний успеха или неуспеха. Уровень притязаний может быть адекватным, то есть соответствовать способностям индивида, и неадекватным, заниженным или завышенным.

Но вправе ли мы решать, что для ученика «адекватно», а что — нет, если не обладаем всей полнотой информации не только о другом, но и о себе? Выдающийся психолог Б.М. Теплов отмечал, что «никто не может предсказать, до каких пределов может развиваться та или иная способность: принципиально говоря, она может развиваться беспредельно, ограничиваясь только временем человеческой жизни, методами воспитания и обучения».

Итак, уровень притязаний личности — это стремление к достижению цели той степени сложности, на которую человек считает себя способным. Люди, обладающие реалистическим уровнем притязаний, отличаются уверенностью, настойчивостью в достижении своих целей, большей продуктивностью по сравнению с людьми, уровень притязаний которых не адекватен их способностям и возможностям.

В последние годы наблюдается стабильный рост уровня притязаний молодежи на фоне снижения уровня интеллекта, учебной и трудовой мотивации, нарушения основных психических функций и т. д.

Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, его поведение становится неадекватным, возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и т. п. Согласованные тактичные действия семьи и школы будут способствовать мягкой коррекции самооценки и уровня притязаний учащихся.

Самооценка детей во многом зависит от самооценки их родителей.

Проверьте свою самооценку. Прочитайте утверждения и выберите один из трех вариантов ответа, который точнее всего отражает ваши чувства и реакции.

1. Когда ребенок рассказывает о том, что мне неизвестно, я испытываю
 - 1) интерес; 2) смущение; 3) раздражение.
2. Когда посторонний наблюдает за моей работой, это
 - 1) воодушевляет меня;
 - 2) никак не отражается на моей работе;
 - 3) выбивает меня из колеи.
3. У меня есть такие качества, по которым я превосхожу других
 - 1) да; 2) нет; 3) не уверен.
4. Критика со стороны друзей и коллег
 - 1) меня мало волнует; 2) иногда задевает меня; 3) часто задевает меня.
5. Мысль о предстоящей встрече с бывшими одноклассниками
 - 1) доставляет мне удовольствие; 2) особых эмоций не вызывает; 3) в тягость.
6. В дружелюбном отношении со стороны коллег
 - 1) я не сомневаюсь; 2) уверенности нет; 3) затрудняюсь ответить.
7. У меня нет сомнений в своем профессионализме
 - 1) конечно; 2) есть сомнения; 3) не приходилось задумываться.
8. На собраниях я выступаю по волнующим меня вопросам
 - 1) часто; 2) иногда; 3) предпочитаю слушать других.
9. Мне приходилось выполнять приказы людей, не вполне компетентных
 - 1) да; 2) не помню; 3) нет.
10. Большинство знакомых относится ко мне с симпатией
 - 1) да; 2) не все; 3) не знаю.

Предпочтение первого варианта говорит о позитивном самовосприятии, свойственном человеку, реализующему свои возможности; доверяющему людям



и ожидающему ответного дружелюбия. Человек с позитивным восприятием способен признать свои ошибки и с пониманием относится к чужим промахам.

Преобладание второго варианта, а также наличие всех трех вариантов ответов говорит о неустойчивой самооценке, которая может меняться в зависимости от ситуации. При удачном стечении обстоятельств человек испытывает эмоциональный и творческий подъем. Снижение самооценки в «полосе неудач» снижает эффективность взаимодействия с окружающими, затрудняя решение профессиональных и жизненных проблем.

Преобладание третьего варианта говорит о негативном самовосприятии, при котором трудно вступать в свободное общение с другими. Слова Ф.М. Достоевского о том, что «очень немного требуется, чтобы уничтожить человека: стоит лишь убедить его в том, что дело, которым он занимается, никому не нужно», в полной мере относятся к человеку с негативным самовосприятием.

Высокая самооценка выступает важным фактором мобилизации творческого потенциала и реализации скрытых возможностей человека. Поэтому оправданы усилия, направленные на повышение самоуважения, значимости решаемой задачи и уверенности в успехе. Успешность деятельности зависит от представления о своих возможностях не в меньшей степени, чем от самих способностей.

2. Отрок, подросток, тинейджер

Отрок, подросток, тинейджер... На международном конгрессе специалисты по социологии подросткового возраста не смогли дать ему определения! Но как бы мы их ни называли и сколько бы ученые ни спорили о возрастной периодизации, родителям и учителям «уже не детей, но еще не взрослых» вполне очевидно, о чем и о ком идет речь. Медики называют подростковый возраст «пубертатом», заостряя внимание на физиологических изменениях, происходящих в подростковом возрасте, в частности, развитии половой функции. В социальном аспекте подростковый возраст называется юностью. Размытость границ подросткового возраста объясняется индивидуальной скоростью развития человека, которая варьируется в пределах 2–3 лет: так, в восьмом классе можно встретить ученицу, которая по некоторым параметрам обгоняет десятиклассницу. Двенадцатилетняя девочка выходит из того, что называется «третьим детством», и уже вступает в пору отрочества, а с ее ровесником-мальчиком это произойдет только через год–два. А есть еще национальные и генетические особенности каждого ребенка...

Надо признать, что подростков мы знаем и понимаем еще хуже, чем детей. Подросток напоминает устрицу, которая захлопывает свои створки в случае малейшей угрозы. Подросток меняется стремительно и неожиданно даже для самого себя, часто становясь пленником собственных иллюзий.

Самый лучший способ понять подростка — вспомнить себя в его возрасте, потому что юность в отличие от моды, не меняется в зависимости от эпохи. Меняются только стереотипы, интересы, образы. Поэтому попробуем выделить самые общие и важные черты подросткового возраста.

К 12–13 годам физическое и психологическое равновесие ребенка нарушается. Намечаются глубокие физиологические изменения, которые приведут к изменению форм тела, голоса, походки. Характер становится менее ровным. На смену детским интересам и привычкам, чаще всего ограниченным семьей и школой, приходят мечты и мысли о будущем, беря душу и отвлекая от учебы. Эти изменения растягиваются до 15–16 лет и принимают форму пубертатного кризиса. Он почти всегда является периодом невзгод. Тело нескладное, настроение неровное. Редкий подросток не ощущает себя в этот период «гадким утенком». Бурный рост может сопровождаться чувством усталости и головными болями. Подросток ощущает новые, еще смутные потребности, неоформленные, но властные желания, предвещающие притяжение к противоположному полу. Его поведение становится неровным и удивляет окружающих, но больше всего — его самого. Он может испытывать внезапные порывы симпатии, совершать необъяснимые поступки. Если в 13–14 лет половой инстинкт занимает ограниченное место в чувственной сфере, то через 3–4 года эмоциональная и физиологическая сфера молодого человека полностью эротична.

Подростки более эмоциональны, чем дети. Одного слова, намека, жеста достаточно для того, чтобы поднять бурю. С девушками случаются приступы судорожного смеха или громких рыданий. Эмоциональное возбуждение способно парализовать интеллектуальную деятельность. Повышенная эмоциональность, вызванная гормональными изменениями, характерна для каждого второго подростка. Она проявляется в застенчивости, беспричинной грусти, тревоге. «Чем объяснить тоску молодых? — Юностью».

Наверное, никто так точно не описал внутренний мир подростка, как Селинджер в своей книге «Над пропастью во ржи». Его герой, Холден Колфилд, хочет стать взрослым. В своих фантазиях он пьет, развлекается с женщинами и представляет себя гангстером. И в тоже время ужасно боится взрослой жизни. Половина волос Холдена поседела. Он живет между двумя мирами, между детством и взрослой жизнью.

В период третьего детства ум практичен, а любопытство ограничивается учебной деятельностью. Ребенок живет настоящим, подросток же находится в двух измерениях — прошлом и будущем. Активность, направленная в прошлое и будущее, сводит до минимума интерес к настоящему. Подросток отрывается от реальности. Воображение стирает границу между реальностью и фантазиями. Так, например, девушки часто переживают настоящие сны наяву. Иногда наблюдается мифомания, то есть склонность выдавать

желаемое за действительное. Следует отличать сознательную ложь от бессознательного фантазирования, чтобы напрасно «не уличать» подростка во лжи.

Чувства — психологическое богатство подростков. У ребенка они представляют сплетение живых эмоций и достаточно бедного образного мышления. У подростков, напротив, образ занимает важное место, и благодаря этому любой эмоциональный всплеск может вызвать сильное чувство. В подростковом возрасте возникают любовь и ненависть, презрение и восхищение, любовь и дружба.

Еще одна особенность подросткового возраста — потребность в социальном самоутверждении, которая проявляется во многих ситуациях. Подростковый возраст — это переход от иждивенческого существования к самостоятельной жизни. Опекун уступает место ответственности за свои действия. Неосознанно, но активно молодые люди отбрасывают старые привычки, готовясь к новым задачам. Стремление к независимости — лишь проявление этой эволюции. Любое ограничение становится настолько непереносимым, что подросток не в состоянии осознать его необходимость. Свобода воспринимается не как ответственность, а лишь как освобождение от пут и запретов. Хотя только в семье ребенок может полноценно развиваться, ее рамки для подростка становятся тесны, особенно для мальчиков. Они становятся непослушными, обидчивыми и неуправляемыми.

Поведение человека регулируется двумя фундаментальными реакциями — реакциями имитации и противостояния. Известно, что действие, совершаемое на наших глазах, заразительно. Но существует противоположная и столь же естественная установка — делать наоборот. Потребности «быть как все» и «быть непохожим на других» в разумных пределах необходимы и в норме находятся в динамическом равновесии. В третьем детстве верх берет подражание, а в подростковом — противостояние, которое может перейти в негативизм («выбью себе глаз, пусть у тещи будет зять кривой»).

Кроме возрастных проблем существует ряд факторов, отрицательно влияющих на развитие ребенка, в том числе ухудшение социально-экономической обстановки, инфекции, наследственность и образ жизни родителей, взаимоотношения в семье, завышенные требования школьного образования, которые опережают темпы умственного развития ребенка, завышенные ожидания родителей. Сегодня к этим факторам можно добавить разрушительное влияние СМИ. Психологи отмечают, что 85% детей, родившихся после 1991 года, имеют различные нарушения психологической сферы. Утешает, что, несмотря на все перечисленные трудности, подростковый возраст является самым жизнеспособным и благополучным периодом человеческой жизни.

Надеюсь, что эти сведения помогут вам лучше понять своего ребенка. Если вы чувствуете, что вам нужна помощь специалиста, вы можете получить инди-

видуальную консультацию психолога. К сожалению, рекомендации часто разбиваются о нежелание взрослых менять свое поведение, взгляды, установки. Оптимальная модель взаимодействия взрослого с детьми описана в уже упоминавшейся повести Селинджера, герой которой представляет себя на краю пропасти во ржи, где бегают и играют дети. Все, что он может сделать для детей, — оградить их от этой пропасти или, в крайнем случае, подхватить на лету. Но для этого надо быть всегда рядом и наготове.

3. Территория выбора

Выбор профессии и карьеры во многом определяется семейным воспитанием. Хорошо это или плохо? «Семейственность» — говорят с оттенком осуждения и зависти о детях известных артистов, бизнесменов, политиков, идущих по стопам своих родителей. «Династия» — с лицемерным уважением говорили о потомственных учителях и рабочих.

Некоторые родители подсознательно стремятся «прожить» в своих детях свою вторую жизнь и поэтому «тянут» своих детей в профессию, которая им неинтересна. Послушный, зависимый ребенок соглашается, расплачиваясь позже за выбор, сделанный вместо него. Нелюбимая работа, несостоявшаяся карьера, загубленные таланты со всеми последствиями — от соматических расстройств до потери смысла жизни...

Непослушный и независимый «ропщет и бунтует», в крайних случаях доводя отношения с родителями до разрыва. Еще ладно, если ради высокой цели. А может, это просто подростковая протестная реакция на любое вторжение на свою территорию.

«Наш сын будет финансистом. Как мы с мужем», — тоном, не терпящим возражений, сказала психологу-профконсультанту мама старшеклассника, пришедшая узнать результаты тестирования. «Не думаю, что вы мне сможете сказать что-то новое, с моим сыном уже второй год работает (называет фамилию известного психотерапевта)».

Пару лет музыкально одаренный подросток, сочинявший песни и успешно выступающий на концертах, разрывался между своей мечтой и амбициозными планами родителей, потому бросил престижный вуз, в который поступил под их давлением, и ушел из дома.

Нередко конфликт становится стимулом для достижения карьерных успехов — неслучайно в китайском языке этот иероглиф означает «опасность» и «возможность». Тогда подросток, стремящийся оправдать ожидания родителей или доказать свою правоту, достигает успеха в спорте, бизнесе, политике, искусстве. Но так бывает нечасто.

Чтобы понять, какое поведение родителей благотворно влияет на профессиональную карьеру их детей, журналисты газеты «Известия» задали несколько вопросов успешным, по общепринятым меркам, профессионалам: «Чему вы научились у родителей?



Что пригодилось вам в жизни, в карьере? Чем родители помогли? За что вы им благодарны?».

Сергей Недорослев, глава совета директоров «Каскола»: «Я, сын своих родителей и папа четверых детей, могу уверенно сказать: воспитание мало влияет на карьеру, она больше зависит от правильного набора генов. Все свои качества человек получает не только от родителей, но и от бабушек, дедушек и так далее. Все дальнейшее развитие определяется генетикой. И пусть педагоги говорят, что нужно воспитывать детей на личном примере, как быть добрыми и не мучить кошку, — влияние такого воспитания минимально».

Ирина Лимитовская, директор по маркетинговым коммуникациям Группы «АльфаСтрахование»: «Чувству ответственности за то, что делаешь. Как говорит моя мама, “все нужно делать хорошо, плохо получится само”. Этот важный жизненный принцип определил мою карьеру в бизнесе. Еще одна важная истина, которую мне передали родители, — не делай другому то, чего не пожелаешь себе сам».

Сергей Моложавый, председатель ФГУП «Технопромэкспорт»: «Уверенность в себе, подкрепленная хорошим образованием и желанием учиться, — главное, за что я благодарен родителям. Они рано выпустили меня в большой мир и никогда не докучали опекой. С первого курса я обеспечивал себя сам, хотя жил в семье. Родителям трудно “отпустить” своего ребенка, но чем раньше они это сделают, тем лучше».

Владимир Кимерин, директор компании «Мосэнергосбыт»: «В 14 лет я в школьной мастерской из своего велосипеда сам, без помощи отца, который был квалифицированным слесарем на заводе, сделал мопед. Конечно, родители не одобрили испорченную при этом одежду, но искренне радовались, что их сын сделал все сам, и даже разрешили хранить мопед на балконе. Благодаря своим родителям я понял, что самостоятельность помогает добиваться поставленных целей».

Сергей Кузнецов, генеральный директор телекоммуникационной компании «Арктел»: «Меня учили достигать цели, кажущейся другим нереальной, находить выход из любой ситуации. Мама всегда считала, что о человеке можно судить по тому, какие у него дети, поэтому на воспитание детей в нашей семье не жалели ни сил, ни времени, и сейчас, став взрослым, я могу это оценить. Я благодарен родителям за порядочность, хотя, наверно, она сейчас выходит из моды».

Эдвард Жук, генеральный директор УК «Кэпитал Эссет Менеджмент»: «Сколько себя помню, родители всегда давали мне возможность принимать решения и ни в чем меня не ограничивали. Думаю, что именно привитая с детства независимость и позволила мне достичь определенных результатов. И, кстати, я стараюсь в таком же духе воспитывать своего сына» (по материалам СМИ).

«Мои дорогие папа и мама! Я вас очень люблю. Я благодарю за все, что вы для меня делаете. Я знаю,

что вы хотите мне только добра. Но у меня своя жизнь и своя судьба. И я хочу самостоятельно принимать решения и отвечать за них».

Даже взрослому человеку трудно выговорить эти слова. Но примерно так звучит ответ подростка, способного отвечать за свои поступки, в том числе, и за выбор профессии. Если вы когда-нибудь услышите это от своего ребенка, значит, он стал большим, а вам удалось воспитать доброго, сильного и ответственного человека.

Напоследок — слова великого педагога Януша Корчака: «Ребенок — не лотерейный билет, на который должен пасть выигрыш в виде портрета в зале заседаний магистрата или бюста в фойе театра. В каждом есть искра, которую может высечь кремь счастья и правды, и, возможно, в каком-нибудь поколении она вспыхнет пожаром гениальности, прославив собственный род и осветив человечество светом нового солнца».

4. Воспитание лидерства

(по книгам И.Я. Медведовой и Т.Л. Шишовой)

Как отличить настоящих лидеров от детей с претензиями на лидерство? Настоящий лидер умеет общаться. Он не только способен быть в центре внимания, но и ладить с людьми. Человек с претензиями на лидерство тоже обычно оказывается в центре внимания, однако это внимание со знаком минус. Он обидчив и конфликтен, не терпит конкурентов. Конечно, и настоящий лидер остро реагирует на возможность вдруг оказаться на вторых ролях, однако он умеет трезво оценить свои силы и не жаждет любой ценой быть первым.

Что же мешает «лидерам-неудачникам» добиться удачи? Причин много, но главная — несоответствие способностей человека уровню его притязаний. Поэтому малейшая неудача воспринимается как катастрофа.

Жажда лидерства — это неотъемлемое свойство природы, которое проявляется очень рано. Безусловно, никому не по нраву, когда его упорно оттесняют на задний план, и он служит лишь фоном для кого-то более успешного, однако очень многие люди вполне довольствуются положением ведомых, не желая брать на себя ответственность и прочие издержки «вождизма». Поэтому родителям нужно объективно оценить, есть ли у их ребенка потребность в лидерстве, и не выдавать желаемое за действительное. А такое встречается довольно часто, особенно в последние годы, когда нам усиленно навязывается западный образ жизни и западные (а точнее, американские) принципы воспитания. Одним из таких важных принципов является ориентация ребенка на успех. Мы всерьез задумались над этой проблемой несколько лет назад, во время интервью, которое брала у нас корреспондентка молодежной газеты.

«Сейчас детям часто внушают, что они должны быть лидерами, обязательно добиваться успеха, —

сказала она. — *Как вы считаете, в детях полезно развивать соревновательность? Вот в Америке, например, это очень развито...*»

Честно говоря, ее вопрос застал нас врасплох и задел за живое. Мы потом не раз к нему возвращались. И сейчас уверенно ответили бы нашей собеседнице «нет». Наблюдая за детьми, мы пришли к выводу, что наши дети не соревновательны, ориентация на успех часто их только травмирует. Возможно, истоки этого явления надо искать в особенностях психологии, в том, что раньше называлось «духом коллективизма». Сейчас он проявляется в том, что большое число людей (причем не только старшего и среднего поколения) сбиваются в стаи в виде клубов по интересам, политических партий, преступных группировок.

Социальное одобрение получает успешная деятельность на благо общества (для ребенка это, прежде всего, коллектив, членом которого он является: группа в детском саду, школьный класс, компания во дворе и т. п.).

Чему обычно учат малышей, которые играют в песочнице? Быть добрыми, делиться игрушками, не обижать других детей, мирно играть вместе. С возрастом эти установки, естественно, усложняются, но, по сути, не меняются.

Кого обычно школьники признают лидерами? Отличников? Самых сильных и ловких? Нет. И драчунов дети боятся, но не любят, как и тех, кто выделяется одеждой, хвалится родительскими деньгами, машинами и прочими благами.

Так кто же все-таки способен реально претендовать на «свято место», которое не пустует ни в одном классе? Это самые разные мальчики и девочки (в том числе и из перечисленных категорий) при одном условии: они должны непременно быть душой компании, уметь налаживать контакт с окружающими и делиться с ними, делиться не только конфетами и машинками, но и своей бодростью, весельем, инициативностью, изобретательностью, фантазией, силой, смелостью, знаниями...

Поэтому ребят имеет смысл ориентировать на успех вместе с другими и для других. Когда мы это поняли, нам стало легко работать с детьми, стремящимися к первенству. Раньше мы говорили: «Потерпи, Коля. Ты в прошлый раз выступал первым. Пусть на этом занятии кто-нибудь другой первым пойдет за ширму».

Теперь мы говорим: «Коля, давай ты сегодня будешь самым благородным и терпеливым, ладно? Как ты думаешь, ты сможешь пропустить вперед четверых ребят и не расстроиться? Неужели? Вот это да! Смотрите, ребята, какой Коля благородный! Ведь ему очень хочется выступить первым, а он согласился спокойно дождаться своей очереди и внимательно посмотреть сценки, которые вы приготовили».

Поясним стратегию подобной работы на примерах. Перечисляя причины, мешающие псевдолидерам

стать настоящими, мы упомянули трусость, которая сочетается с гипертрофированным самолюбием. Если ребенка не воспитывать, может вырасти интриган, «серый кардинал». Если заниматься воспитанием, то робость можно возвысить до сдержанности и осмотрительности (что по современным меркам является безусловным достоинством), а самолюбию предоставить открытую, а не тайную площадку для самоутверждения. Когда ребенок убедится в своей состоятельности, желательно сориентировать его на покровительство слабым, не требующее проявлений отваги и борьбы с соперниками. В будущем из такого ребенка может получиться хороший педагог.

А вот другой случай: неутоленная жажда лидерства и отчаянная боязнь поражения, которая происходит не от робости (такие дети часто бывают безрассудно храбрыми), а от непомерной гордыни, гипертрофированного самолюбия. В подростковом возрасте это может проявиться в форме хулиганских выходок. В этом случае гордецу необходимо не только предоставить поле для самоутверждения, но и дать возможность стать на нем реальным, успешным лидером. Однако и этого мало. Нельзя забывать о его страстной, активной натуре. Что это значит? А то, что таких детей часто не устраивает лидерство на том поприще, которое взрослым кажется престижным и желанным. Быть первым в изостудии или в музыкальной школе и даже побеждать на соревнованиях по большому теннису — это для них маловато. В идеале они должны либо лидировать в каком-то деле, сопряженном с риском (предположим, быть первыми в секциях каратэ, мотогонок, в альпинистском клубе), либо организовывать что-то свое.

Активность подобных личностей следует учитывать и когда подходит время выбора профессии. Но родителям важно не перегнуть палку ни в ту, ни в другую сторону: опасно втискивать лидера в слишком тесные для него рамки, хотя не менее опасно навязывать роль лидера ребенку, который не особенно на нее претендует.

Говоря о лидерстве, необходимо затронуть и проблему, возникающую в семье, где есть несколько детей. Рассмотрим взаимоотношения детей. Казалось бы, для младших создан режим наибольшего благоприятствования. Им уступают и нередко даже потакают. Очень многие привилегии и свободы, которых старшие добивались в упорной борьбе, младшим даруются просто так. Родители чувствуют себя со вторым ребенком гораздо уверенней, чем с первым, поэтому меньше нервничают, тревожатся, и в результате он получает больше спокойной заботы и ласки. Рай — да и только!

Но за привилегию быть баловнем семьи младший нередко платит чувством собственной неполноценности. К четырем—пяти годам, когда у детей появляется потребность в самоутверждении, им уже не хочется получать все «на блюдечке с голубой каемочкой».

«Я сам!» — заявляет малыш и бывает очень доволен, если ему удастся проявить свою ловкость, силу,



изобретательность. Но тут выясняется, что старший брат или сестра все это давно умеют. В семьях, где царит дух ревности, этот момент часто бывает переломным. Привыкнув, что старший ему уступает, младший болезненно переживает свою неумелость. Старший же чувствует себя отщепенным и торжествует.

«Ты малявка, — презрительно заявляет старший. — Только и умеешь, что пищать и ябедничать». «Когда мне тоже будет десять лет, — пытается утешить себя младший, — я тебе покажу!» «Ха! Тебе будет десять, а мне пятнадцать! Ничего ты мне не покажешь! Я всегда буду тебя старше и сильнее». Развитие сюжета вполне предсказуемо.

Но даже в тех случаях, когда отношения между братьями и сестрами складываются благополучно, борьба за лидерство не исключена. И главная задача родителей не в том, чтобы, подобно рефери на ринге, различать соперников, а в том, чтобы помочь каждому из детей обрести «экологическую нишу», в которой наилучшим образом раскроются их природные задатки. Желательно, чтобы эти ниши были различны. Тогда сама идея соперничества утрачивает смысл. Действительно: как, скажем, решить вопрос, кто лучше — спортсмен или музыкант?

Вы говорите: «Дать площадку для самоутверждения». А в чем он может быть лидером? Он ведь еще маленький, у него ни к чему нет особых склонностей.

Такие родители переносят на детей свои представления о лидерстве, забыв, что у детей и взрослых, как теперь принято выражаться, «разные приоритеты». И пустяковый эпизод, на который взрослый даже внимания не обратит, может зафиксироваться в памяти ребенка как большая, важная победа. Или, наоборот, поражение. Скажем, малыш надел рубашку и застегнул ее на все пуговицы. Ерунда? Для взрослого — конечно. А для карапуза, который вчера еще надевал рубашку наизнанку, это достижение. Раньше он под утро лез в кровать к маме с папой, а тут всю ночь проспал в своей постели. Кто стрелой мчится к дверям, чтобы встретить любимую маму? Другие только поднимаются с дивана, а он уже теребит замок и победоносно кричит: *«Я первый!»* Подобных побед немало у каждого ребенка, надо только научиться их видеть и ценить.

Это относится и к развитию способностей. Не надо ждать, пока ребенок проявит свои интересы и склонности в секции или кружке. Тех, что уже есть, вполне достаточно, чтобы «назначить» его в чем-то лидером. У мальчика живой, подвижный ум? Пусть будет самым находчивым и сообразительным. Другой — тугодум, долго примеряется, прежде чем начать какое-то дело? Возьмите на вооружение пословицы «Поспешешь — людей насмешишь» и «Семь раз отмерь — один отрежь». Пусть этот ребенок будет самым обстоятельным, разумным.

Одна ваша дочь робкая, а другая — «сорвиголовка»? Не проводите сравнения по принципу «кто храбрее». Лучше выделите в первой впечатлительность, скажите, что она тонкая натура, будущая писательница,

художница или актриса, а вторую хвалите за оригинальность идей, за то, что с ней не соскучишься и не пропадешь. С такой хорошо ходить в походы, она, наверное, станет великой путешественницей, поедет в Африку, будет изучать жизнь диких зверей. А потом можно почитать девочкам Даррелла или Бианки и сказать, что когда-нибудь они тоже напишут прекрасную книгу про животных.

Как вырастить неудачника из нормального ребенка

1. С самого рождения общайтесь с ним как можно меньше: не берите на руки, не улыбайтесь и не разговаривайте с ним.
2. Не позволяйте ничего делать самому.
3. Реагируйте на малейшие ошибки и промахи, высказывая свое неодобрение.
4. При каждом удобном случае сравнивайте с другими детьми, особенно если сравнение не в его пользу.
5. Игнорируйте его успехи и старания.
6. Ставьте нереалистичные цели.
7. Внушайте ему убеждение в своей исключительности.
8. Контролируйте каждый его шаг.

5. Интересы и склонности в выборе профессии

Большинство великих людей — ученых, писателей, композиторов, художников — уже в детском возрасте проявляли интересы и склонности к занятиям наукой, литературой, музыкой, изобразительным искусством. Но интерес этот возникал не на пустом месте. На формирование интересов влияет окружающая среда, воспитание и образование. У каждого человека есть своя «программа», которую психологи называют жизненным сценарием. Сценарий складывается еще в раннем детстве под влиянием родителей.

Интерес — это особая форма проявления познавательной потребности. Интерес помогает раскрыть способности, преодолеть препятствия на пути к цели. Интересы различаются по содержанию (например, интерес к литературе, музыке, технике, животным, цветам, компьютерным играм, моделированию одежды и т. д.), по глубине, по длительности. Устойчивые интересы делают жизнь человека яркой и насыщенной. Все значительные профессиональные достижения выросли из интересов, которые при благоприятных условиях развились в склонности.

А.К. Дусавицкий в книге «Формула интереса» дает портрет заинтересованного человека: «Как работает человек, когда ему интересно? Светятся глаза, движения легкие, свободные, быстрые. Он делает свое дело, интересное и важное ему самому. Положительная эмоция как тень сопровождает интерес, она — точный сигнал о том, что деятельность нам приятна, доставляет наслаждение. Человек лучше видит и слышит,

чем обычно. Мысль работает ясно, четко, приходят решения, которые иначе как красивыми не назовешь, настолько точно они отвечают характеру поставленной задачи. Она поглощает его целиком, всю его личность, отключает от остального мира, дает возможность побывать в ином пространстве. Хрестоматийным в этом смысле является пример знаменитого математика Эвариста Галуа. В шестнадцать лет случай столкнул его с геометрией. Он раскрыл книгу «Начала геометрии» Лехандра, и перед ним внезапно, как оазис в пустыне, появилось прекрасное здание новой науки. У него дрожали пальцы, когда он перелистывал страницы. Он читал быстро, схватывая не только частные теоремы, но их взаимосвязь, величие самой структуры геометрии. Все окружающее для него исчезло. Абстрактные теоремы становились осязаемы, растворяя в себе мир реальных вещей. В два дня он прочитал книгу, рассчитанную на два года учебы. Вот такая гигантская взрывчатая сила заложена в этом загадочном явлении, которое обозначается коротким словом «интерес». В биографии любого крупного представителя науки и культуры виден этот чудо-стержень, пронизывающий насквозь жизненный путь, начало которому — детство».

Родоначальником научного подхода к проблеме интереса считают Яна Амоса Коменского (1592—1670). Великий чешский педагог создал учебники, в основе которых лежит принцип интереса в обучении, «ибо любовь и удивление суть самые мощные средства для того, чтобы вызвать стремление к подражанию». Глубокая вера в нравственные и умственные возможности, заложенные в природе каждого ребенка, помогла ученому отбросить старые методы воздействия, средства запугивания, постоянного контроля и подавления личности ученика и выдвинуть положение о легкости, приятности и основательности обучения.

Роль интереса в обучении отмечал и К.Д. Ушинский: «Воспитатель не должен забывать, что ученье, лишнее всякого интереса и взятое только силою принуждения, убивает в ученике охоту к ученью, без которой он далеко не уйдет». Великий русский педагог разработал систему развития интереса к знаниям, связанную с воспитанием внимания, искусством классного рассказа, изучением воздействия на детей в школе.

Современные педагоги также уделяли большое внимание воспитанию интересов у ребенка как фактору формирования всесторонне развитой личности. В.А. Сухомлинский писал: «Самое главное — чтобы ребятам не надоело, чтобы в детские сердца не закралось тоскливое ожидание того мгновенья, когда учитель скажет: «Пора домой». Я старался окончить работу нашей школы в тот момент, когда у детей обострялся интерес к предмету наблюдения, к труду, которым они заняты. Пусть малыши с нетерпением ожидают завтрашнего дня, пусть обещает он им новые радости».

Перечислим основные характеристики интереса:

- положительная эмоция по отношению к деятельности;
- наличие познавательной стороны этой эмоции, то есть радости познания;
- наличие непосредственного мотива, идущего от самой деятельности, то есть деятельность сама по себе привлекает и побуждает ее заниматься, независимо от других мотивов.

Как рождается интерес? Сначала возникает любопытство — срабатывает исследовательский рефлекс, который есть и у животных. Чтобы любопытство переросло в любознательность, нужна интеллектуальная активность. Любознательность стимулирует познавательную потребность, которая и вызывает интерес к предмету или явлению. Чтобы не потерять ни одно из этих звеньев, взрослым надо поддерживать ребенка на каждом этапе его развития.

Выявление и развитие профессиональных интересов детей и подростков во многом определяет их профессиональную успешность. Но оно осложнено следующими фактами:

- мотивы наших поступков и чувств не всегда лежат на поверхности, поэтому трудно осознаваемы;
- представления подростков о профессиях обычно неполны или искажены;
- подростковые интересы неустойчивы.

Методика «Карта способностей» (см. на следующей странице) поможет родителям и педагогам осознать и уточнить, к каким видам деятельности предрасположен ребенок.

Советы подростка своим родителям

1. Не бойтесь быть твердыми со мной: это поможет мне определить свое место.
2. Не заставляйте меня чувствовать себя глупее, слабее и хуже, чем я есть на самом деле, иначе я стану таким.
3. Не делайте то, что я могу сделать сам, если не хотите превратиться в мою прислугу.
4. Не показывайте мне своего страха за меня, иначе я вырасту трусом — покажите мне, что такое мужество
5. Не давайте обещаний, которых вы не можете выполнить, чтобы не пошатнуть мою веру в вас.
6. Не вымещайте на мне свое плохое настроение: вам лучше от этого не станет, а наши отношения страдают.
7. Не читайте мне наставления и нотации: я уже знаю, что такое хорошо и что такое плохо.
8. Не бойтесь признаваться в своих ошибках и своей слабости: я люблю вас не за силу и непогрешимость, а потому, что вы — мои родители.
9. Не верьте, когда я говорю вам обидные слова, — это говорит моя детская обида, лучше разберитесь вместе со мной, в чем дело.



КАРТА СПОСОБНОСТЕЙ (СОКРАЩЕННЫЙ ВАРИАНТ МЕТОДИКИ ХААНА И КАФФА)

Инструкция. Опросник содержит вопросы, относящиеся к разным видам деятельности. Оцените вашего ребенка, пользуясь следующей шкалой:

- 2 — свойство развито хорошо, четко выражено, проявляется часто;
- 1 — свойство выражено, но проявляется непостоянно;
- 0 — свойство личности выражено нечетко, проявляется редко.

Оценку ставьте в клетку с номером вопроса. Если вы затрудняетесь дать оценку, оставьте соответствующую клетку пустой.

ТВ	Н	Х	М	Л	А	Т	О	С
1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31	32	33	34	35	36
37	38	39	40	41	42	43	44	45
46	47	48	49	50	51	52	53	54
55	56	57	58	59	60	61	62	63
64	65	66	67	68	69	70	71	72
Сумма	Сумма	Сумма	Сумма	Сумма	Сумма	Сумма	Сумма	Сумма

1. Нестандартно мыслит и часто предлагает неожиданные, оригинальные решения.
2. Усваивает новые знания очень быстро, все схватывает на лету.
3. В рисунках нет однообразия. Оригинален в выборе сюжетов. Обычно изображает много разных предметов, людей, ситуаций.
4. Проявляет большой интерес к музыкальным занятиям.
5. Любит сочинять (писать) рассказы или стихи.
6. Легко входит в роль какого-либо персонажа: человека, животного и др.
7. Интересуется механизмами и машинами.
8. Инициативен в общении со сверстниками.
9. Энергичен, испытывает потребность в движении.
10. Не боится новых попыток, стремится всегда проверить новую идею.
11. Быстро запоминает услышанное и прочитанное без специального заучивания.
12. Становится задумчивым и серьезным, когда видит хорошую картину, слышит музыку, видит необычную скульптуру, художественно выполненную вещь.
13. Чутко реагирует на характер и настроение музыки.
14. Может легко построить рассказ, от завязки до разрешения какого-либо конфликта.
15. Интересуется актерской игрой.
16. Умеет ремонтировать приборы, использует старые детали для создания чего-то нового.
17. Сохраняет уверенность в окружении незнакомых людей.
18. Любит участвовать в спортивных играх и состязаниях.

19. Изобретателен в выборе и использовании различных предметов (например, использует в играх не только игрушки, но и мебель, предметы быта и другие средства).
20. Знает много о таких событиях и проблемах, о которых его сверстники обычно не знают.
21. Составляет оригинальные композиции из цветов, рисунков, камней, марок, открыток.
22. Хорошо поет.
23. Рассказывая о чем-то, придерживается выбранного сюжета, не теряет основную мысль.
24. Меняет тональность и выражение голоса, когда изображает другого человека.
25. Любит разбираться в причинах неисправности механизмов.
26. Легко общается с детьми и взрослыми.
27. Часто выигрывает в разных спортивных соревнованиях у сверстников.
28. Способен увлечься, уйти с головой в интересующее его занятие.
29. Обгоняет своих сверстников по учебе на год или два.
30. Любит использовать новый материал для изготовления игрушек, коллажей, рисунков, в строительстве детских домиков на игровой площадке.
31. В игру на музыкальном инструменте, песню, танец вкладывает много энергии и чувств.
32. Придерживается только необходимых деталей в рассказах о событиях, все несущественное отбрасывает, оставляя главное.
33. Разыгрывая драматическую сцену, способен понять и изобразить конфликт.
34. Любит рисовать чертежи и схемы механизмов.
35. Улавливает причины поступков других людей, мотивы их поведения, понимает подтекст.
36. Бегает быстрее всех в детском саду, в классе.
37. Способен с разных сторон подойти к одной и той же проблеме.
38. Проявляет ярко выраженную, разностороннюю любознательность.
39. Охотно рисует, лепит, создает композиции, имеющие художественное назначение (украшения для дома, одежды и т. д.), в свободное время без побуждения взрослых.
40. Любит музыкальные записи, посещает концерты и музыкальные вечера.
41. Выбирает слова, которые хорошо передают эмоциональные состояния героев рассказы.
42. Убедительно передает свои чувства через мимику, жесты, движения.
43. Читает журналы и статьи о создании новых приборов, машин, механизмов.
44. Часто руководит играми и занятиями других детей.
45. Двигается легко, грациозно. Имеет хорошую координацию движений.
46. Способен не только предлагать, но и разрабатывать собственные и чужие идеи.
47. Читает книги, научно-популярные статьи, опережая сверстников в своем развитии на год или два.
48. Обращается к рисунку или лепке для того, чтобы выразить свои чувства и настроение.
49. Хорошо играет на каком-нибудь музыкальном инструменте.
50. Умеет передавать в рассказах детали, важные для понимания события, не теряя основной линии событий, о которых рассказывает.
51. Своими рассказами может вызывать эмоциональные реакции у других людей.
52. Любит обсуждать научные события, изобретения, часто задумывается об этом.
53. Склонен принимать на себя ответственность не по возрасту.
54. Любит ходить в походы, играть на открытых спортивных площадках.
55. Предпочитает новые способы решения жизненных задач.
56. Умеет делать выводы и обобщения.
57. Любит создавать объемные изображения из глины, пластилина, бумаги.
58. В пении и музыке стремится выразить свои чувства и настроение.
59. Склонен фантазировать, старается добавить что-то новое и необычное, когда рассказывает о чем-то уже знакомом и известном всем.
60. С большой легкостью драматизирует, передает чувства и эмоциональные переживания.



61. Проводит много времени над конструированием моделей самолетов, автомобилей, кораблей.
62. Другие дети предпочитают выбирать его в качестве партнера по играм и занятиям.
63. Любит подвижные игры (хоккей, баскетбол, футбол и т. д.).
64. Продуктивен в любой деятельности, предлагает много разных идей и решений.
65. В свободное время читает научно-популярные издания (детские энциклопедии и справочники), предпочитая их художественной литературе (сказки, детективы и др.).
66. Может дать свою оценку произведениям искусства, пытается воспроизвести то, что ему понравилось, в своем рисунке или модели.
67. Сочиняет оригинальные мелодии.
68. Умеет в рассказе передать характер, чувства, настроения героев.
69. Любит игры-драматизации.
70. Быстро и легко осваивает компьютер.
71. Обладает даром убеждения, способен увлекать своими идеями других.
72. Физически выносливее сверстников.

Подсчитайте количество баллов в каждом столбце и запишите их в нижней клетке. Результаты подсчетов напишите внизу, под каждым столбцом. Полученные баллы характеризуют вашу оценку степени развития у ребенка творческих, научных (академических), художественных, музыкальных, литературных, артистических, технических, организаторских, спортивных способностей.

- 13–16 баллов говорят о ярко выраженных способностях;
- 9–12 баллов — выраженные способности;
- 6–8 баллов — способности выражены в средней степени;
- 0–5 баллов — способности слабо выражены.

10. Не ставьте мне условий, которые мне не под силу принять.
11. Не делайте мне замечания в присутствии посторонних: рискуете получить в ответ обиду и раздражение.
12. Не отмахивайтесь от моих вопросов, чтобы мне не пришлось искать ответы у других людей.
13. Не беспокойтесь, что мы проводим вместе мало времени: важнее то, как мы его проводим.
14. Не обижайтесь, если в какой-то момент мнение друзей для меня важнее, чем ваше, — это временно.
15. Не сравнивайте меня с другими: любите меня со всеми недостатками и слабостями.

6. Выбор профессии и профильное обучение

По данным социологических исследований, к моменту окончания школы только каждый второй может сказать, что уже выбрал профессию. На выбор каждого третьего выпускника влияние оказали средства массовой информации: фильмы, рекламные ролики, заказные статьи о профессиях, якобы престижных и перспективных (например, сомелье, риэлтер, брокер, трейдер, мерчендайзер, гринкипер и другие, привлекающие звучностью слова и загадочностью содержания).

Влияние семьи на выбор профессии достаточно велико, хотя и слабее, чем мнение друзей. Родители, к сожалению, часто оказывают своим детям «медве-

жью услугу», навязывая свои стереотипы или утоляя нереализованные амбиции.

Школа по степени влияния на выбор профессии занимает последнее место. В России нет государственной системы профориентации, в том числе системы подготовки консультантов по выбору профессии, как в других странах, например, в Ирландии, где каждый класс курирует специалист по карьере. Этот человек в течение всего периода обучения в школе занимается психолого-профориентационным сопровождением каждого ребенка, к моменту завершения школы подводя его к оптимальному выбору профессиональной карьеры.

Выбор профессии — такой же естественный этап развития каждого человека, как первые шаги и первые слова. Это — в том случае, если ребенок развивается нормально, окружен любовью и заботой. Психологическая готовность старшеклассника к выбору профессии во многом зависит от взрослых. Именно в подростковом возрасте складываются новые личностные образования. Если ребенку созданы нормальные условия для его личностного развития, то в подростковом возрасте решение о выборе профессии принимается легко и естественно. Проблемы с выбором профессии — только верхушка айсберга личностных проблем и сигнал внутреннего неблагополучия.

Профильное обучение — средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре, содержании и организации об-

разовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Компонентами профильного обучения являются предпрофильная подготовка и отбор в профильные классы. Предпрофильная подготовка — родная сестра профориентации, которая проводилась в школах в различных формах начиная с 90-х годов. Разница в том, что школьная профориентация, элементами которой, как известно, являются профессиональное информирование и профессиональное консультирование, не требовала от старшеклассника профессионального выбора в стенах школы, откладывая его на неопределенное время. Профильное обучение «подталкивает» учащихся к этому выбору уже в стенах школы, форсируя процесс профессионального самоопределения. В этих условиях возрастают требования к качеству профориентационной работы. Повышается и ответственность взрослых, проводящих отбор в профильные классы.

Цель предпрофильной подготовки — формирование у школьника реалистичного самовосприятия и уровня притязаний, раскрытие и развитие способностей, воспитание трудовой мотивации. Без всего этого отбор в профильные классы превратится в селекцию «перспективных» учеников, способствуя дальнейшему расслоению нашего общества. Важным элементом предпрофильной подготовки являются занятия по профессиональному и личностному самоопределению, в ходе которых учащиеся знакомятся со своими личностными особенностями и миром профессий, правилами выбора профессии и планирования карьеры.

Показатель эффективности предпрофильной подготовки — осознанный выбор учащимися профиля обучения в соответствии со своими интересами и склонностями.

В ситуации непростого выбора родители иногда оказывают своим детям «медвежью услугу», «программируя» их на цели, которых сами они не достигли в своей жизни, но считают их «правильными» и достойными. Большинство родителей стереотипно ориентируют своих детей на продолжение образования в вузе, профиль которого может не совпадать с интересами подростка, его способностями.

Поэтому так велико сегодня число выпускников вузов, работающих не по специальности, и так низок уровень тех, кто все-таки пытается устроиться по профилю обучения.

Необходимо учитывать, что число желающих продолжить образование в профильных классах может превысить возможности приема в эти классы. Поэтому необходима открытая и гласная процедура проведения подобного конкурсного набора.

В этих целях разработана технология комплектования профильных классов на основе диагностики профессиональных интересов и склонностей, особенностей мышления и эмоционально-волевой сферы. Однако психологическая диагностика способна только констатировать сформированность некоторых психологических свойств личности. Важнейшим условием успешной профессиональной деятельности является трудолюбие, ответственность, целеустремленность. Все эти качества воспитываются с детства, в семье.

Изучение индивидуальных психологических особенностей старшеклассников в ходе получения общего образования снижает вероятность ошибки при выборе профиля обучения. Надо отметить, что в школьном возрасте некорректно говорить о профессиональных способностях: можно говорить только об индивидуальных психологических способностях как предпосылках формирования профессиональных способностей. Поэтому отбор в профильные классы мы рассматриваем не как разовый замер психологических особенностей учащихся, а как средство формирования реалистичного представления о себе на основе психолого-педагогической диагностики.

Целенаправленная работа по изучению интересов и склонностей, особенностей мышления, памяти, внимания позволяет ученикам лучше узнать свои возможности и ограничения. Эти данные учитываются при комплектовании специализированных классов. Особое внимание уделяется развитию способностей учащихся к исследовательской деятельности и подготовке выпускников к поступлению в высшие учебные заведения, с которыми налажено тесное взаимодействие.

Результаты диагностики позволяют довольно точно прогнозировать успешность учащихся в рекомендуемом профильном обучении. Но одной психологической диагностики недостаточно для принятия решения о зачислении в профильный класс: необходимо учитывать объективные успехи в освоении профилирующих предметов.

Решение о зачислении в профильный класс можно считать обоснованным, если результаты тестирования подкрепляются наблюдениями учителей-предметников и не противоречат желаниям самих учащихся.

Копилка мастерства



К.С. Шалагинова

Системное психологическое сопровождение как эффективная технология работы с агрессивными младшими школьниками¹

Шалагинова Ксения Сергеевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, педагог-психолог гимназии №4 г. Тулы.

Окончание. Начало в «Вестнике практической психологии образования» №4 за 2011 год.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

ПРОЕКТИВНАЯ МЕТОДИКА «КАКТУС»

Методика предназначена для работы с детьми старше 4 лет.

Цель: исследование эмоционально-личностной сферы ребенка.

При проведении диагностики испытуемому выдается лист бумаги формата А4 и простой карандаш. Возможен вариант с использованием цветных карандашей восьми «люшеровских» цветов, тогда при интерпретации учитываются соответствующие показатели теста Люшера.

Инструкция. «На листе бумаги нарисуй кактус — таким, каким ты его себе представляешь». Вопросы и дополнительные объяснения не допускаются.

Обработка данных.

При обработке результатов принимаются во внимание параметры оценивания, соответствующие всем графическим методам, а именно:

- пространственное положение;
- размер рисунка;
- характеристики линий;
- сила нажима на карандаш.

Кроме того, учитываются специфические показатели, характерные именно для данной методики:

- характеристика «образа кактуса» (дикий, домашний, женственный и т. д.);
- характеристика манеры рисования (прорисованный, схематичный и пр.);
- характеристика иголок (размер, расположение, количество).

Интерпретация результатов: по результатам обработанных данных по рисунку можно диагностировать качества личности ребенка.

Агрессивность — наличие иголок, особенно их большое количество. Сильно торчащие, длинные, близко расположенные

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ, проект № 11-16-71017 а/Ц.



друг к другу иголки отражают высокую степень агрессивности.

Импульсивность — отрывистые линии, сильный нажим.

Эгоцентризм, стремление к лидерству — крупный рисунок, расположенный в центре листа.

Неуверенность в себе, зависимость — маленький рисунок, расположенный в низу листа.

Демонстративность, открытость — наличие выступающих отростков в кактусе, вычурность форм.

Скрытность, осторожность — расположение зигзагов по контуру или внутри кактуса.

Оптимизм — изображение «радостных» кактусов, использование ярких цветов в варианте с цветными карандашами.

Тревожность — преобладание внутренней штриховки, прерывистые линии, использование темных цветов в варианте с цветными карандашами.

Женственность — наличие мягких линий и форм, украшений, цветов.

Экстравертированность — наличие на рисунке других кактусов или цветов.

Интровертированность — на рисунке изображен только один кактус.

Стремление к домашней защите, чувство семейной общности — наличие цветочного горшка на рисунке, изображение домашнего кактуса.

Отсутствие стремления к домашней защите, чувство одиночества — изображение дикорастущего, пустынного кактуса.

После завершения рисунка ребенку в качестве дополнения можно задать вопросы, ответы на которые помогут уточнить интерпретацию:

1. Этот кактус домашний или дикий?
2. Этот кактус сильно колется? Его можно потрогать?
3. Кактусу нравится, когда за ним ухаживают, поливают, удобряют?
4. Кактус растет один или с каким-то растением по соседству? Если растет с соседом, то какое это растение?
5. Когда кактус подрастет, то как он изменится (иголки, объем, отростки)?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

АДАПТИРОВАННАЯ ДЛЯ ЭКСПРЕСС-ДИАГНОСТИКИ АГРЕССИВНОСТИ МЕТОДИКА «КРОКОДИЛЫ»

Согласно мнению специалистов по проективному рисунку, крокодил является символом агрессивного поведения. Изображение крокодила способствует выявлению у человека агрессивных тенденций. На рисунке проецируются такие черты

характера, как злопамятность, подозрительность, враждебность.

Методика была апробирована на различных возрастных группах.

Материалы: листы белой бумаги формата А4. Изобразительные средства: простой и цветные карандаши, фломастеры.

Цвет, форма, размер, сюжет дополнительно не обсуждались. Ограничений по времени не устанавливалось. Младшие школьники обладают высокой степенью конформности, поэтому при обследовании необходимо разместить их таким образом, чтобы предотвратить срисовывание.

«Чтобы его никто не боялся»

Тревожные дети в большинстве случаев прибегают к использованию простого карандаша. Как и во всех рисуночных техниках, в нашем исследовании наблюдались такие признаки тревожности, как стирание, прорисовывание деталей, возвращение к различным частям рисунка, штриховка. Причем в рисунках детей младшего школьного возраста количество стертых и исправленных изображений во много раз больше, чем у подростков. Этот факт можно объяснить стремлением детей соответствовать школьным нормам и правилам, поскольку рисование воспринимается ими как задание на оценку, а не как способ самовыражения.

В то же время исправление (и/или стирание) могут рассматриваться как потребность с помощью изобразительных средств уменьшить переживание агрессии и порожденного ею страха.

Рисунок отражает не только устойчивые черты индивида, но и его состояние во время тестирования. Возможна ситуативная тревожность, которая вызвана общением с незнакомым человеком (исследователем), психологической атмосферой и другими причинами. Поэтому необходимо учитывать личностные характеристики исследователя: пол, возраст и т. д. По мнению Е. Т. Соколовой, исследователь должен выступать не в роли регистратора, а в роли партнера.

Кое-что об интеллекте

Методика «Крокодилы» позволяет «снимать» не только показатели эмоционального состояния, но и диагностировать интеллектуальное развитие испытуемых.

Обсуждение образа жизни, географии распространения и других особенностей крокодила позволит исследователю получить дополнительную информацию о развитии интеллектуальной сферы испытуемого.

Я и социум

На рисунках детей агрессивность может проявляться в двух формах: как состояние самого ребенка, а также как ощущение враждебного социума по отношению к себе.

Например, Алина, 8 лет. Девочка нарисовала животное, похожее на динозавра. По ее мнению, это



очень-очень злой крокодил, живет на острове и является полноправным его хозяином, как лев — царем (хозяином) зверей. Такое понимание окружающей социальной среды травмирует ребенка, вызывает в нем страх. Графическим индикатором сказанного являются облака, прорисованная линия основания, хвост и гребень.

Дополнительные детали

Дополнительные элементы (вода, деревья, земля и др.) трактуются как желание структурировать ситуацию и, следовательно, контролировать ее. Вода (озеро, река, бассейн...) в сочетании с замаскированным в ней крокодилом имеет свою символику. Она скрывает враждебное поведение, демонстрирует латентную форму агрессии.

Кроме прямых агрессивных символов (когти, зубы, шипы), о враждебности свидетельствует количество изображенных животных. Например, на рисунке Оли, 8 лет, изображены два крокодила, которые расположены рядом и как бы поддерживают друг друга. В ходе пострисуночного опроса выяснилось, что данная работа является примером ситуативной агрессии, так как выполнена сразу после нелюбимого урока математики.

Иди на место

Очень важным показателем является место животного на листе бумаги.

Положение в верхнем левом углу выявляет тревожность (Наташа, 7 лет) и ориентацию на прошлое.

Срезание рисунка левым краем листа свидетельствует о фиксации на прошлом и, возможно, отрицании его (Саша, 8 лет). Краем листа срезан хвост — таким действием ребенок отрицает свою злопамятность, проговаривая при этом, что он всех любит и всех прощает.

Положение животного в центре страницы свидетельствует о чувстве неполноценности и незащищенности (Юля, 7 лет). Этот рисунок был сделан очень застенчивой девочкой, которая физически менее развита по сравнению со сверстниками. Контакта с ней в ходе исследования установить не удалось.

Если весь рисунок сделан как вид сверху (Надя, 15 лет), то состояние испытуемого интерпретируется как депрессивное. В ходе опроса девушка сообщила, что получился слишком большой крокодил для такого маленького озера, ему там очень тесно. Творческая работа и рассказ Нади отражают конфликтную ситуацию, вызванную потребностью выразить свою агрессивность и одновременно желанием замаскировать ее (в воде). Учителя и школьный психолог отмечают крайнюю неудовлетворенность девочки социальной ролью и материальными условиями жизни. Отмечают частые вспышки агрессивности, сменяющиеся депрессивным состоянием.

Рисунки анфас, как правило, характерны для людей с бескомпромиссным поведением.

В процессе пострисуночного опроса, как правило, выясняются причины агрессии. Так, Люда (17 лет)

прокомментировала свое произведение: «Крокодил бывает злой тогда, когда он один».

В исследовании наблюдались и высокоинформативные прямые проговаривания типа: «я его совсем не боюсь», «я их всех съем», «всех бы вас, радостных, перекусать».

Таким образом, при интерпретации приемлемы параметры, характеризующие стандартизированные проективные рисуночные тесты (ДДЧ, тест Махове-ра, «Несуществующее животное» и др.). Данная методика проста в исполнении, доступна, интересна для детей, не вызывает у них сопротивления.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

КРИТЕРИИ АГРЕССИВНОСТИ РЕБЕНКА

(анкета для педагога, Лаврентьева Г.П., Титаренко Т.М., 1992)

1. Временами кажется, что в него вселяется злой дух.
 2. Он не может промолчать, когда чем-то недоволен.
 3. Когда кто-то причиняет ему зло, он обязательно старается отплатить тем же.
 4. Иногда ему без всякой причины хочется выругаться.
 5. Бывает, что он с удовольствием ломает игрушки, разбивает что-то, потрошит.
 6. Иногда он так настаивает на чем-то, что окружающие теряют терпение.
 7. Он не прочь подразнить животных.
 8. Переспорить его трудно.
 9. Очень сердится, когда ему кажется, что над ним кто-то подшучивает.
 10. Иногда у него вспыхивает желание сделать что-то плохое, шокирующее окружающих.
 11. В ответ на обычные распоряжения стремится сделать все наоборот.
 12. Часто не по возрасту ворчлив.
 13. Воспринимает себя как самостоятельного и решительного.
 14. Любит быть первым, командовать, подчинять себе других.
 15. Неудачи вызывают у него сильное раздражение, желание найти виноватых.
 16. Легко ссорится, вступает в драку.
 17. Старается общаться с младшими и физически более слабыми.
 18. У него нередко приступы мрачной раздражительности.
 19. Не считается со сверстниками, не уступает, не делится.
 20. Уверен, что любое задание выполнит лучше всех.
- Ключ.* Положительный ответ на каждое утверждение оценивается в 1 балл, высокая агрессивность — 15—20 баллов, средняя — 7—14, низкая — 1—6.

Занятие 8

Упражнение 1. «Безопасное место».

Цель. Коррекция агрессивности в эмоционально-волевой сфере.

Описание упражнения. Психолог предлагает детям сесть поудобней, расслабиться и закрыть глаза. «Сосредоточьтесь и вспомните ваше любимое место. Это самое безопасное место, где вы себя чувствуете уединенно и спокойно. Вспомните и постарайтесь увидеть его. Вспомните звуки, цвета, запахи, окружающие предметы. Несколько минут понаблюдайте за этим местом, побудьте некоторое время в этом месте. Обратите внимание на свои мысли и чувства. Сделайте 2–3 глубоких вдоха и откройте глаза. Возьмите бумагу и цветные карандаши, постарайтесь нарисовать это место.

Теперь покажите картину своего безопасного места и расскажите о нем: где это, что там происходило? Поделитесь с группой чувствами, которые испытали тогда, когда мысленно находились в этом месте. О чем думали? Есть ли такое место сейчас? Чем оно похоже на то место, которое вы видели, чем отличается?

Упражнение 2. «Крокодил».

Цель. Коррекция агрессивности в деятельностной сфере.

Описание упражнения. Все дети делятся на две команды. Каждая команда загадывает любое существительное в именительном падеже, кроме имен нарицательных и названий. Потом команды обмениваются представителями. Представителю команды-противника сообщается задуманное слово, которое он должен передать своей команде, но не словами, а жестами. При этом нельзя указывать пальцем на этот предмет или обрисовывать его по контуру, а нужно изобразить этот предмет через его «характер», «сущность». Команда выдает свои версии, представитель изображает предмет различными способами до тех пор, пока команда не угадает. Если же это не удастся, то команда посылает другого представителя.

Занятие 9

Упражнение 1. «Близнецы».

Цель. Коррекция агрессивности в эмоционально-волевой сфере.

Описание упражнения. Все мы люди, и среди нас есть девочки и мальчики. У нас есть много общего и много различий. Часто бывает так, что люди, похожие внешне, на самом деле внутренне не похожи совсем, и, наоборот, люди, абсолютно не похожие внешне, очень сходны внутри. Давайте попробуем увидеть это друг в друге.

Работа в парах. Сначала работа в однополых парах (мальчик — мальчик, девочка — девочка), затем — разнополых (мальчик — девочка). Попробуйте поработать сначала с теми, кто больше всего схож с вами внешне, а затем с теми, кто меньше всего. При этом старайтесь найти с похожими внешне различия во внутреннем мире, а с непохожими — схожее во внутреннем мире.

Обсуждение: какие эмоции вы испытывали в процессе выполнения упражнения. Что чувствовали к одноклассникам, не похожим на вас? Почему? Как вы считаете, влияют ли наши эмоции на наше поведение? Если да, то в чем выражается это влияние.

Упражнение 2. «Безмолвный крик».

Цель. Коррекция агрессивности в интеллектуальной сфере.

Описание упражнения. Психолог: «Закрой глаза и трижды глубоко и сильно выдохни. Представь себе, что ты идешь в тихое и приятное место, где тебе никто не мешает. Вспомни о ком-нибудь, кто действует тебя на нервы, кто тебя злит. Представь себе, что этот человек еще сильнее раздражает тебя. Пусть твоё раздражение усиливается. Определи сам, когда раздражение станет достаточно сильным. Тот человек тоже должен понять, что больше раздражать тебя уже нельзя. Для этого можешь закричать изо всех сил, но так, чтобы этого никто не услышал в классе. То есть кричать нужно про себя. Может быть, ты захочешь заорать: «Хватит! Перестань! Исчезни!» Открой рот и закричи про себя так громко, как только сможешь. В твоём потаённом месте ты один, там никто не может услышать тебя. Закричи еще раз, и в этот раз ори еще громче! Ну вот, теперь хорошо...

А теперь снова вспомни о человеке, который осложняет тебе жизнь. Представь себе, что каким-то образом ты мешаешь этому человеку по-прежнему злить тебя. Придумай в своем воображении, как ты сможешь сделать так, чтобы он больше тебя не мучил».

Упражнение 3. «Грека».

Цель. Коррекция агрессивности в деятельностной сфере.

Описание упражнения. Каждый по кругу, включая психолога, произносит по одному слову из скороговорки. «Ехал Грека через реку, видит Грека: в реке — рак, сунул Грека руку в реку — рак за руку Греку цап», причем на знак препинания все делают общий хлопок. В случае ошибки скороговорку начинают сначала.

Занятие 10

Упражнение 1. «Законы жизни».

Цель. Коррекция агрессивности в эмоционально-волевой и интеллектуальной сферах.

Описание упражнения. Сейчас вам будет зачитаны мнения людей по поводу различных жизненных проблем. Те, кто согласны с этим мнением, сядьте на стулья у правой стены, те, кто не согласны — у левой стены. В центре не должно остаться ни одного человека. Вы должны принять однозначное решение: «согласен — не согласен». Далее зачитывается одно из нижеследующих мнений:

- соблюдение законов является обязательным для всех;
- если установленное правило не нравится, то его можно нарушить;
- родителям можно простить все;
- люди должны уважать права друг друга.



После того как зачитывается суждение и участники разделились на группы, начинается *обсуждение*. Психолог обращается к одной группе и просит каждого из ее членов обосновать свой выбор: объясните, пожалуйста, почему вы согласились именно с этой точкой зрения? Во время высказываний членов одной микрогруппы тренер должен находиться в нейтральной позиции, то есть занять место с краю между группами и следить за тем, чтобы участники, имеющие противоположные мнения, не мешали говорить визави. Затем предоставляется слово членам второй микрогруппы. Потом снова первой — что вы можете возразить на аргументы своих оппонентов. И так продолжается до тех пор, пока четко не прояснится позиция членов обеих групп. В процессе возможно изменение точек зрения кого-то из участников, поэтому в конце обсуждения необходимо предоставить возможность тем, кто этого желает, перейти в противоположную группу.

В случае если вся группа заняла одну позицию, все равно нужно попросить каждого из участников обосновать свое решение. И лишь затем переходить к оглашению следующего суждения из списка.

Упражнение 2. «Ответный жест».

Цель. Коррекция агрессивности в деятельности в сфере.

Описание упражнения. Психолог предлагает детям научиться не теряться и находить достойные, адекватные ответы на самые различные обращения и вопросы. А что будет, если такое обращение к вам произойдет безмолвно, с помощью жеста? Сможете ли вы легко ответить на такое обращение? Давайте поиграем. Сейчас вы расходитесь по комнате и начинаете в произвольном порядке подходить к тому или иному участнику игры. Подойдя друг к другу, вы обмениваетесь жестами — допустим, вы показываете пальцем на часы, молчаливо спрашивая который час. В ответ ваш партнер может показать время, используя свои пальцы. При встрече с очередным участником вопрос в форме жеста может задать уже он, тогда вы должны понять, о чем он хочет вас спросить, и ответить ему тоже жестами.

Занятие 11

Упражнение 1. «Письмо гневу».

Цель. Коррекция агрессивности в эмоционально-волевой сфере.

Описание упражнения. Напишите своему гневу небольшое письмо, расскажите ему, как вам с ним живется, как вы чувствуете себя без него. Какую он пользу и какой вред приносит вам и вашим отношениям с другими людьми.

Упражнение 2. «Небеса и ад».

Цель. Коррекция агрессивности в интеллектуальной сфере.

Описание упражнения. Психолог: «Время от времени каждый из нас в разговоре с кем-то имеет другую точку зрения и хочет доказать свою правоту во что бы то ни стало. Иногда в таком споре нет ничего плохого, но порой это превращается в настоящую

открытую борьбу. Ты можешь вспомнить случай, когда твой спор с кем-то едва не закончился настоящей битвой? Может быть, ты был настолько возбужден, что готов был сам начать драку, а может быть, другой спорщик в порыве ярости был готов наброситься на тебя. Может быть, вы оба были готовы драться, но что-то позволило вам избежать рукоприкладства?..

Напиши, что произошло тогда, и как ты себя при этом чувствовал. Расскажи, как вам удалось избежать драки. Дай этой истории какое-нибудь название».

Обсуждение. В чем разница между спором и дракой? Что ты можешь сделать, чтобы спор не превратился в драку? Что ты делаешь, когда кто-то пытается оскорбить или ударить тебя? Почему ты так поступаешь? Всегда ли оправданны действия, есть ли им альтернатива?

Упражнение 3. «Как в зеркале».

Цель. Коррекция агрессивности в деятельности в сфере.

Описание упражнения. Психолог предлагает детям разбиться в произвольном порядке на пары и встать лицом к лицу на расстоянии вытянутой руки. Один из пары будет играть роль зеркала. Ему нужно будет копировать как можно точнее все движения партнера. Потом вы поменяетесь ролями. Внимание! Те из вас, кто стоит перед якобы «зеркалом», будет как бы разглядывать в этом зеркале свое лицо, изменяя при этом мимику: будет хмуриться или улыбаться, делать удивленное лицо, подмигивать — в общем, как фантазия подскажет. Партнер, играющий роль зеркала, должен в точности копировать это. Главное условие — не рассмеяться. Тот, кто засмеется, — получает штрафное очко.

Занятие 12

Упражнение 1. «Приветствие».

Цель. Коррекция агрессивности в эмоционально-волевой сфере.

Описание упражнения. Каждому ученику предлагается произнести приветствие в соответствии со своим настроением, состоянием в данный момент. Например, один говорит громко, весело, бодро, другой — вяло и неуверенно.

Обсуждение. Мы ведем себя эмоционально по-разному даже в таком простом действии, как приветствие. Каким образом мы проявляем свои эмоции, с какой силой?

Упражнение 2. «Обсуждение дилеммы».

Цель. Коррекция агрессивности в интеллектуальной и деятельности в сферах.

Описание упражнения. Два брата попали в скверную историю. Одолжили деньги, но не смогли вовремя их отдать. Кредиторы пригрозили и сказали, что бы они срочно отдали деньги. Старший, Сергей, влез в чужую машину, украл магнитофон и продал его. Младший, Саша, пошел к пожилому человеку, известному в доме своей добротой, и сказал, что его мать заболела и ему нужны деньги на покупку лекарств. Саша просил занять ему деньги и обещал вернуть их,

как только мать получит зарплату. На самом деле мать Саши была абсолютно здорова, и Саша вовсе не собирался возвращать деньги. Старик плохо знал Сашу, но все же дал ему нужную сумму. В итоге братья отдали деньги.

Обсуждение. Постарайтесь ответить на два вопроса.

1. Чего добились братья, что они выиграли в этой ситуации, в чем достоинство их поведения?

2. Чего лишились братья, что они проиграли в этой ситуации, в чем недостатки их поведения?

Возьмите листочки бумаги и на одной стороне запишите все возможные ответы на первый вопрос, а на другой — на второй вопрос.

Затем детям предлагается зачитать свои ответы сначала на первый, потом — на второй вопрос. Давайте обсудим ваши ответы: со всеми ли ответами вы согласны или вас в них что-то не устраивает, вы придерживаетесь другого мнения. Постарайтесь как-то обосновать вашу точку зрения.

Давайте обсудим еще некоторые вопросы.

- Что, на ваш взгляд, хуже: воровство Сергея или обман Саши?
- Важно ли сдерживать слово, данное малознакомому человеку, которого, возможно, никогда больше не увидишь?
- Как вы относитесь к воровству? Попадали ли вы в ситуации, когда у вас что-то украли?
- Как, на ваш взгляд, вел себя старик, давая Саше деньги?
- Как бы вы поступили, оказавшись в подобной ситуации?

Занятие 13

Упражнение 1. «Законы жизни».

Цель. Коррекция агрессивности в эмоционально-волевой и интеллектуальной сферах.

Описание упражнения. Сейчас вам будет зачитаны мнения людей по поводу различных жизненных проблем. Те, кто согласны с этим мнением, сядьте на стулья у правой стены, те, кто не согласны, — у левой стены. В центре не должно остаться ни одного человека. Вы должны принять однозначное решение: «согласен — не согласен». Далее зачитывается одно из нижеследующих мнений:

- все недобрые поступки не остаются безнаказанными;
- людям, которые лгут, трудно смотреть в глаза другим;
- любого преступника можно освободить благодаря ловкой защите адвоката;
- каждый человек должен следовать чувству долга и ответственности.

После того как зачитывается суждение, и участники разделились на группы, начинается *обсуждение*. Психолог обращается к одной группе и просит каждого из ее членов обосновать свой выбор: объясните, пожалуйста, почему вы согласились именно с этой точкой зрения? Во время высказываний членов

одной микрогруппы тренер должен находиться в нейтральной позиции, то есть занять место с краю между группами и следить за тем, чтобы участники, имеющие противоположные мнения, не мешали говорить визави. Затем предоставляется слово членам второй микрогруппы. Потом снова первой — что вы можете возразить на аргументы своих оппонентов. И так продолжается до тех пор пока, пока четко не прояснится позиция членов обеих групп. В процессе возможно изменение точек зрения кого-то из участников, поэтому в конце обсуждения необходимо предоставить возможность тем, кто этого желает, перейти в противоположную группу.

В случае если вся группа заняла одну позицию, все равно нужно попросить каждого из участников обосновать свое решение и лишь затем переходить к оглашению следующего суждения из списка.

Упражнение 2. «Деньги на бочку!»

Цель. Коррекция агрессивности в деятельностиной сфере.

Описание упражнения. Все дети сидят с одной стороны длинного стола. Водящий — напротив. Руки играющих находятся под столом, накрытым скатертью, или учебным столом с задней стенкой (чтобы водящий не видел рук игроков). Участники передают под столом монетку. Водящий останавливает этот процесс словами «Деньги на бочку!» и указывает на подозреваемого.

4. Обобщающе-закрепляющий этап программы

Занятие 14

Упражнение 1. «Волшебные заросли».

Цель. Обобщение сформированных на предыдущем этапе адекватных способов коммуникации.

Описание упражнения. Каждый участник пытается проникнуть в центр круга, образованными тесно прижатыми «волшебными водорослями» — всеми остальными участниками. «Водоросли» знают и понимают только хорошие слова и не приемлют силы и жестокости. Водящий должен самыми добрыми словами и нежными движениями уговорить «водорослей» пропустить его в центр круга. По окончании игры обсуждается, когда и при каких условиях водоросли расступились, а при каких нет.

Упражнение 2. «Слепой и поводырь».

Цель. Формирование у детей чувства доверия к окружающим.

Описание упражнения. Психолог. «Как важно в жизни доверять людям! Как часто этого не достаёт, и как много порой мы от этого теряем. Пожалуйста, все встаньте, закройте глаза и походите по комнате в разные стороны в течение нескольких минут. Так, хорошо. Теперь произвольно разбейтесь на пары. Один из вас закрывает глаза, и другой водит его по комнате, даёт возможность коснуться различных предметов, помогает избежать столкновения с другими парами, даёт соответствующие пояснения по поводу их передвижения и т. п. Итак, один с открытыми гла-



зами стоит впереди. Другой на расстоянии вытянутой руки, чуть касаясь спины впереди стоящего, встает с закрытыми глазами. Пожалуйста, начали. Хорошо, а теперь поменяйтесь ролями. Каждый должен пройти школу «доверия». Пожалуйста, начали».

Обсуждение. Кто чувствовал себя уверенно, надежно, у кого было желание полностью довериться партнеру? Пусть каждый оценит своего партнера, поднимая руку с нужным количеством пальцев, — оцениваем по пятибалльной системе. Ведомый поднимает столько пальцев, сколько он считает нужным дать своему поводырю.

Упражнение 3. «Мой портрет в лучах солнца».

Цель. Формирование представления о себе, о своем внутреннем мире, выявление личностных особенностей каждого ребенка; развитие интереса к себе, к своему внутреннему миру.

Описание упражнения. Психолог просит ответить на вопрос «Почему я заслуживаю уважение?» следующим образом: нарисуйте солнце, в центре солнечного круга напишите свое имя. Затем вдоль одного луча напишите свое самое главное достоинство, остальные лучи попросите подписать других членов группы.

Упражнение 4. «Мост».

Цель. Развитие конструктивных навыков сотрудничества, умения принимать совместные решения.

Описание упражнения. Дети работают в парах. Каждой паре необходимо разойтись на узком мосту, не упав в пропасть.

Занятие 15

Упражнение 1. «Разыгрывание ситуаций».

Цель. Обобщение сформированных на предыдущем этапе адекватных способов коммуникации.

Описание упражнения. Работа в парах. Каждой паре предлагается разыграть следующую ситуацию: ты нагрубил и тем самым обидел близкого человека. Поговори с ним, попроси прощения. Смена ролей. *Совместное обсуждение.*

Упражнение 2. «Радость в карусели».

Цель. Отработка сформированных на предыдущем этапе адекватных способов коммуникации.

Описание упражнения. Работа в парах по принципу «карусели». Поделитесь с партнером своей самой большой радостью этой недели. Задача партнера — порадоваться вместе с вами и поделиться своей радостью.

Упражнение 3. «Добрый бегемотик».

Цель. Снятие эмоционального напряжения, агрессии, снижение двигательной активности.

Описание упражнения. Участники встают в шеренгу друг за другом. Психолог говорит, что все вместе они — маленький добрый бегемотик. Каждый ребенок кладет руки на плечи стоящего впереди. Психолог просит каждого ребенка погладить своего соседа по плечу, по голове, по руке. Затем «бегемотику» предлагается походить по группе, присесть. Обычно

дети, приседая все вместе, падают и смеются.

Занятие 16

Упражнение 1. «Разыгрывание ситуаций».

Цель. Обобщение сформированных на предыдущем этапе адекватных способов коммуникации.

Описание упражнения. Работа в парах. Каждой паре предлагается разыграть следующую ситуацию: в разговоре с близким человеком ты не смог сдержаться и сломал дорогую ему вещь. Попытайся помириться, попробуй найти нужные слова. Смена ролей. *Обсуждение.*

Упражнение 2. «Благодарность без слов».

Цель. Завершение работы группы, выражение чувства благодарности участникам.

Описание упражнения. Дети разбиваются на пары по желанию. Пары выходят в центр круга, сначала один, а потом другой пытаются без помощи слов выразить чувство благодарности.

Обсуждение: что чувствовали, выполняя это упражнение; искренно или наигранно выглядело изображение благодарности партнером. Понятно ли было, какое чувство изображал партнер.

Упражнение 3. «Сердце группы».

Цель. Завершение работы группы, создание ситуации, в которой каждый ребенок имеет возможность ощутить себя уважаемым и достойным любви, внимания, хороших, добрых слов.

Описание упражнения. Совместное рисование. Психолог: «Знаете ли вы, что у нашей группы есть свое сердце? Я хочу, чтобы сейчас вы сделали друг другу что-нибудь приятное. Напишите свое имя на листе бумаги и сложите его, чтобы каждый из вас мог потом вытянуть жребий с чьим-нибудь именем. Обязательно проверьте, не вытащили ли вы свое собственное имя, в таком случае вы можете поменять бумажку. Я принесла с собой большое сердце, которое станет сердцем нашей группы. Придумайте дружескую и приятельскую фразу в адрес того, чье имя вы вытянули по жребию. Возьмите лист бумаги и запишите на нем то, что вы придумали. Может быть, вы напишете: «Мне нравится то, что Лиза такая веселая», «У Никиты всегда очень интересные мысли». Если составленная вами фраза придется вам по душе, возьмите фломастер и запишите ее на красном сердце группы».

Обсуждение. Что тебе нравится в этом сердце? Легко ли было сказать что-нибудь приятное о другом человеке? Нравится ли тебе то, что написано на сердце про тебя?

В идеале коррекционная работа с агрессивным ребенком должна вестись параллельно с работой родителей. Агрессивные дети — это та категория детей, которая больше всего осуждается и отвергается взрослыми. Непонимание и незнание причин агрессивного поведения приводит к тому, что агрессивные дети вызывают у взрослых открытую неприязнь и неприятие в целом. Очень часто родители агрессивного ребенка, испытывающие к нему неприязнь, обращаются за психологической помощью

не для того, что бы помочь ребенку, а для того, чтобы попробовать его успокоить.

При работе с родителями важно избегать негативного воздействия на их самооценку, нужно стремиться ее стабилизировать, а также необходимо выяснить отношение родителей к ребенку до рождения и в первые месяцы его появления. Если ребенок был изначально нежелателен, то возможно выяснение причин отвержения ребенка изменит отношение к нему родителей. Если же ребенок был желанным, а отношение к нему родители изменили, когда он уже стал агрессивным и непослушным, то нужно помочь родителям понять, что таким поведением ребенок отвечает на их собственные действия.

Перед началом работы родителям необходимо сделать несколько шагов:

1. изменить негативную установку по отношению к ребенку на позитивную;
2. изменить стиль взаимодействия с ребенком;
3. расширить поведенческий репертуар родителей в отношении ребенка.

Между тем, опыт работы показывает, что родители агрессивного ребенка иногда отказываются идти на контакт, признавать наличие повышенной агрессии в поведении собственных детей, что достаточно часто сопровождается стремлением обвинить других, снять, переложить с себя ответственность.

В подобных ситуациях достаточно хорошо зарекомендовало себя использование наглядной информации, которую можно разместить в уголке для родителей. В своей практике мы использовали следующий вариант, предложенный Е.К. Лютовой и Г.Б. Мониной (табл. 3), призванный стать отправным пунктом для размышления родителей о своем ре-

бенке, о причинах возникновения негативного поведения. А эти размышления, в свою очередь, возможно, приведут к сотрудничеству с психологом.

Главная цель подобной информации — показать родителям, что одной из причин проявления агрессии у детей может быть агрессивное поведение самих родителей. Если в доме постоянные споры и крики, трудно ожидать, что ребенок вдруг будет покладистым и спокойным. Кроме того, родители должны осознавать, какие последствия тех или иных дисциплинарных воздействий на ребенка ожидают их в ближайшем будущем и тогда, когда ребенок вступит в подростковый возраст. Кроме того, использование данной информации вполне позволяет осуществлять функцию просвещения.

III. Консультирование и просвещение.

Данное направление деятельности предусматривает преимущественно работу с учителями и родителями агрессивных детей.

Как правило, учителя обращаются с одним и тем же вопросом — что делать, как реагировать. Психологическое управление уровнем агрессивности ребенка является достаточно сложной задачей для учителя. Установлено, что лобовые дисциплинарные атаки, как правило, дают лишь временный и внешний эффект. Но и тактика молчаливого игнорирования воспринимается как уступка, поощряющая агрессора, чувствующего свою безнаказанность. Сам учитель должен понимать, что агрессивность обостряется из-за чувства повышенной тревоги и неуверенности в позитивном отношении окружающих. Немедленное включение агрессивного ребенка в такую деятельность, в которой он может получить заслуженную похвалу от

Стратегия воспитания	Конкретные примеры стратегии	Стиль поведения ребенка	Почему ребенок так поступает
Родители резко подавляют агрессивное поведение ребенка.	«Прекрати!», «Не смей так говорить». Родители наказывают ребенка.	Агрессивный ребенок может прекратить сейчас, но обязательно выплеснет свои отрицательные эмоции в другое время и в другом месте.	Ребенок копирует родителей и учится у них агрессивным формам поведения.
Родители игнорируют агрессивные вспышки ребенка.	Родители делают вид, что не замечают агрессии ребенка или считают, что ребенок еще мал.	Агрессивный ребенок продолжает действовать агрессивно.	Ребенок думает, что делает все правильно, и агрессивные формы поведения закрепляются в черту характера.
Родители дают возможность ребенку выплеснуть агрессию приемлемым способом и в тактичной форме запрещают вести себя агрессивно по отношению к другим.	Если родители видят, что ребенок разгневан они могут вовлечь его в игру, которая снимет его гнев. Родители объясняют ребенку, как не довести себя в определенных ситуациях.	Скорее всего, ребенок научится управлять своим гневом.	Ребенок учится анализировать различные ситуации и берет пример со своих тактичных родителей.

Табл. 3. Стили родительского воспитания (в ответ на агрессивные действия ребенка)



учителя и одноклассников, дает гораздо более благоприятный эффект, чем любая отрицательная санкция. Но и это кратковременная мера. В особенно интенсивном агрессивном состоянии ребенка учителя могут использовать следующие приемы:

1. предложить переадресовать агрессию на неодушевленный предмет или действие (скомкать и разорвать в клочья бумагу, рисунок со своим гневом/обидчиком; топтать ногами; громко кричать, используя «трубу» из ватмана; бить боксерскую грушу, манекен и т. д.);
2. переключить внимание на какое-либо задание («помоги мне, пожалуйста, снять с полки... ты ведь выше меня»);
3. попросить вспомнить что-то приятное, мысленно оказаться в приятном месте; сказать себе добрые слова; найти в случившемся положительные стороны.

Отечественные исследователи разработали для педагогов ряд специальных рекомендаций и правил экстренного вмешательства, обеспечивающих конструктивное воздействие на агрессивные реакции детей:

1. спокойное отношение, игнорирование незначительной агрессии (так называемый «изысканный уход»). Озадачьте «агрессора», неожиданно соглашаясь с ним или меняя тему. Отвечайте так, как если бы слова ребенка были безобидными, незначительными или очевидными;
2. акцентирование внимания на поступках (поведении), а не на личности ребенка («Ты воспитанный ребенок, но сейчас ведешь себя агрессивно/преступаешь допустимую черту»; «Я знаю, что ты дисциплинированный ребенок, почему ты сейчас нарушаешь правило?», «Ты злишься? Ты хочешь меня обидеть? Ты хочешь нам продемонстрировать свою силу?»);
3. контроль педагогом собственных негативных эмоций. Это ослабляет агрессивное поведение, сохраняет партнерские отношения, укрепляет авторитет педагога;
4. снижение напряжения ситуации. Нельзя использовать приемы, усиливающие напряжение и агрессию: утрашающие и гневные интонации, сарказм и насмешки, демонстрацию власти («учитель здесь пока еще я», «будет так, как я скажу. Понятно?»), агрессивные позы и жесты, физическую силу, жесткие требования, давление, оценку характера и личности ученика, втягивание в конфликт друзей и родителей ребенка, сравнение с другими детьми, нотации и проповеди, обобщения («все вы одинаковые», «опять ты», «ты, как всегда»), придирки, передразнивание и др. Опытный педагог знает, что некоторые из этих реакций могут остановить проступок на короткое время, но отрицательный эффект от такого поведения принесет гораздо больше вреда;
5. осуждение проступка. Сделать это надо после успокоения обеих сторон, но как можно скорее, сначала наедине, без свидетелей, а затем в группе или семье. Важно сохранять спокойную, объек-

тивную позицию; акцентировать внимание на проступке и его негативных последствиях для окружающих и самого ребенка.

6. сохранение положительной репутации ребенка. Для ребенка самое страшное — публичное осуждение и негативная оценка. Сохранить положительную репутацию можно: публично сведя к минимуму вину ребенка («ты не хотел его обидеть», «ты плохо себя чувствуешь»), предложив компромисс и не требуя полного подчинения;
7. демонстрация модели неагрессивного поведения. Поведение педагога, альтернативное агрессивному поведению ученика, можно построить на следующих приемах: выдержать паузу, молча и заинтересованно выслушать ребенка, прояснить ситуацию наводящими вопросами, признать интересы маленького агрессора и сообщить ему свои, апеллировать к правилам и т. д.

Для успешного взаимодействия с агрессивным ребенком необходимо установить с ним доброжелательные отношения, отказаться от оценочных суждений и замечаний. Важно сохранять уважительное отношение к личности ребенка, веру в его силы и возможности, стремиться к созданию ситуации успеха, радости. Большое значение имеет понимание внутреннего мира ребенка, его чувств и переживаний.

Главный принцип, которым должен руководствоваться педагог, — сотрудничество и принятие ребенка в целом; концентрация на оказании помощи в разрешении его проблем и преодолении конфликтных ситуаций.

Консультируя родителей и говоря об их конкретных практических действиях, мы в своей практике достаточно широко используем способы контроля поведения ребенка, предложенные Р. Кэмпбеллом: два из них — позитивные, два — негативные и один — нейтральный.

К позитивным способам относятся просьбы и мягкое физическое манипулирование (например, можно отвлечь ребенка, взять его за руку и отвести и т. д.).

Модификация поведения — нейтральный способ контроля — предполагает использование поощрения (за выполнение определенных правил) и наказания (за их игнорирование). Но данная система не должна использоваться слишком часто, так как впоследствии ребенок начинает делать только то, за что получает награду.

Частые наказания и приказы относятся к негативным способам контролирования поведения ребенка. Они заставляют его чрезмерно подавлять свой гнев, что способствует появлению в характере пассивно-агрессивных черт. Что же такое пассивная агрессия, и какие опасности она в себе таит? Это скрытая форма агрессии, ее цель — вывести из себя, расстроить родителей или близких людей, причем ребенок может причинять вред не только окружающим, но и себе. Он начнет специально плохо учиться, в отместку родителям надевать те вещи, которые им не нравятся, будет капризничать на улице без всякой причины. Главное — вывести родителей из равновесия. Чтобы устранить такие формы поведения,

система поощрений и наказаний должна быть продумана в каждой семье.

Существует еще один способ эффективной работы с гневом ребенка, хотя он может быть применен далеко не всегда. Если родители хорошо знают своего сына или дочь, они могут разрядить обстановку во время эмоциональной вспышки ребенка уместной шуткой. Неожиданность подобной реакции и доброжелательный тон взрослого помогут ребенку достойно выйти из затруднительной ситуации.

Первым шагом при работе с агрессивностью ребенка является попытка сдерживать его порывы непосредственно перед их проявлением. В отношении физической агрессии это сделать легче, чем в отношении вербальной. Можно остановить ребенка окриком, отвлечь его игрушкой или каким-то занятием, создать физическое препятствие агрессивному акту (отвести руку, удержать за плечи). Если этот порыв предотвратить не удалось, надо обязательно дать понять ребенку, что такое поведение абсолютно неприемлемо. Провинившийся подвергается суровому осуждению, в то время как его «жертва» окружается повышенным вниманием и заботой взрослого. Таким образом, ребенок видит, что он только проигрывает от своих поступков.

В случае разрушительной агрессии взрослый обязательно должен кратко, но однозначно выразить свое недовольство подобным поведением. Очень полезно каждый раз предлагать ребенку устранить učinенный им разгром. Чаще всего ребенок отвечает отказом, но рано или поздно он может откликнуться на слова: «Ты уже достаточно большой и сильный, чтобы все поручить, поэтому я уверена, что ты сможешь мне убрать». Уборка как наказание за содеянное неэффективна; мотивом доводов взрослого должна быть уверенность в том, что «большой» мальчик должен нести ответственность за свои дела. Если ребенок все же поможет убрать, он обязательно должен услышать искреннее «спасибо».

Вербальную агрессию предотвратить трудно, поэтому почти всегда приходится действовать после того, как обидные слова ребенком уже сказаны. Если эти слова он адресовал взрослому, то целесообразно вообще проигнорировать их, но при этом попытаться понять, какие чувства и переживания ребенка за ними стоят. Может быть, он хочет испытать приятное чувство превосходства над взрослым, а может быть, в гневе не знает более мягкого способа выражения своих чувств. Иногда взрослые могут превратить оскорбления ребенка в комическую перепалку, что позволит снять напряжение и сделать саму ситуацию ссоры смешной. Если же ребенок оскорбляет других детей, то взрослые должны посоветовать тем, как правильно и достойно ответить.

Конечная цель преодоления агрессивности ребенка состоит в том, чтобы дать ему понять: есть иные способы проявления силы и привлечения внимания, гораздо более приятные с точки зрения ответной реакции окружающих. Таким детям очень важно пережить удовольствие от демонстрации нового навыка поведения перед благожелательной аудиторией.

Один из способов снижения агрессии — установить с ребенком обратную связь, используя при этом определенные приемы. Например, выразить собственные чувства по отношению к данному поступку («мне не нравится, когда на меня кричат» или «мне неприятно, когда со мной так разговаривают»). Вскрыть мотивы агрессии («ты хочешь меня обидеть?»). Напомнить о правилах («мы же с тобой договорились...»). Дать определение происходящему («ты ведешь себя грубо»). Пытаясь установить обратную связь, следует проявить заинтересованность, доброжелательность и твердость, которые касаются именно конкретного поступка, а не личности в целом. Обсуждая поступок, лучше воздержаться от эмоциональных критических замечаний, которые вызовут у ребенка протест и раздражение и будут способствовать уходу от решения проблемы. Вместо неэффективного чтения морали важно показать все возможные негативные последствия агрессивного поступка и обсудить конструктивные способы разрешения ситуации.

В момент проявления агрессии не стоит анализировать ее причины. Об этом следует задуматься, когда все успокоится, однако и откладывать надолго решение вопроса — не следует. Ребенок очень тяжело переживает публичное осуждение и всячески старается его избежать. Плохая репутация и полученная негативная оценка в коллективе могут быть стимулом к проявлению дальнейшей агрессии. Чтобы не испортить ребенку репутацию в коллективе, можно «на людях» свести к минимуму его вину, но в личной беседе дать объективную оценку случившегося.

С помощью некоторых приемов можно показать ребенку пример конструктивного поведения. А именно — внимательно выслушивать ребенка, предоставить ему возможности высказаться. Обеспечить спокойную обстановку невербальными способами (спокойная мимика и жестикация взрослого), признанием чувств ребенка («я понимаю, тебе обидно...»). Поможет пауза, позволяющая ребенку успокоиться, и, конечно, чувство юмора.

IV. Социально-диспетчерская деятельность

Социально-диспетчерская деятельность педагога-психолога при работе с агрессивными детьми направлена на получение детьми, их родителями и педагогами (школьной администрацией) социально-психологической помощи, выходящей за рамки функциональных обязанностей и профессиональной компетенции школьного практика.

Описанная выше модель достаточно хорошо зарекомендовала себя в практике работы с детьми в начальной школе благодаря своей прозрачности, доступности. Между тем, мы прекрасно понимаем, что каждый конкретный случай всегда индивидуален, требует особого подхода и особой технологии работы.

Психология учителю



Е.И. Николаева

О механизмах аддиктивного поведения: психофизиологических, психологических и социальных

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

Автор более 260 научных работ.

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

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

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

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

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

В статье рассматривается проблема зависимого поведения во всех ее проявлениях, известных на сегодняшний день. Анализируются основные причины возникновения проблемы, даются принципы ее профилактики и преодоления.

*Ничего не доводи до крайности:
человек, желающий трапезовать слишком поздно,
рискует трапезовать на другой день поутру.*

Козьма Прутков.

Основным тезисом современного общества является его открытость, а наиболее востребованное качество личности — осознанность, ответственность в ситуации свободы выбора. Но именно сейчас во всех развитых странах широко распространяется альтернативное поведение, получившее название аддиктивного, то есть зависимого от тех или иных вредных привычек.

В данной работе представлена попытка объяснения механизма, по которому в обществе, проповедующем культ свободной индивидуальности, постоянно воспроизводится иной тип — зависимый человек. Понимание этого механизма возможно лишь при комплексном исследовании физиологических и психологических особенностей аддиктивного поведения и тех социальных причин, которые способствуют его формированию.

В настоящее время описаны структуры мозга, составляющие единую функциональную систему, возбуждение которых увеличивает вероятность повторения поведения, которое привело к активации этой системы. По этому свойству система получила название системы подкрепления. Ее активность лежит в основе многих видов адаптивного поведения человека и животных, при которых, раз достигнув положительного результата, организм запоминает путь к нему и стремится к его повторению вновь и вновь. Люди сеют хлеб, потому что потом соберут урожай, они работают на заводе, потому что получают за это вознаграждение, ставят эксперименты, потому что испытывают удивительное чувство восторга, когда видят свою мысль воплощенной в статье, приборе, действии. И чтобы испытывать эти положительные переживания снова и снова, они повторяют последовательность действий, заканчивающуюся приятными эмоциями.

В естественных условиях такая последовательность у животных способствует выживанию, поскольку они все четче выполняют действия, приводящие к эффекту, и тренируют организм в процессе достижения результата. У человека такая последовательность способствует прогрессу, поскольку позволя-

ет работать там, где результат отставлен иногда на месяцы, как в сельском хозяйстве, иногда — на годы, как в процессе обучения детей в школе. Во время этого ожидания человек выполняет нечто, что приблизит результат, но сам он еще не виден. Все это способствует тренировке как физической, так и психической сторон человеческой натуры.

Однако на определенном этапе развития общества возникла возможность непосредственно стимулировать систему подкрепления без предварительной работы, напряжения всех сил, ожидания, которые принесли бы положительный результат в будущем. Возможность этого основана на том, что активность системы подкрепления обеспечивается биохимическими (прежде всего, дофаминергическими) механизмами. Следовательно, введение веществ, имитирующих действие дофамина, может оказывать на эту систему такой же эффект, как и продуктивная деятельность. Однако поведение человека в двух этих ситуациях будет принципиально отличным. При продуктивной деятельности человек зависит только от своей активности, в другом случае — он прочно связан с веществом или действием, увеличивающим концентрацию этого вещества в мозге, все более и более утрачивая самостоятельность.

Наркотики, алкоголь, никотин и даже кофеин возбуждают эту систему. Однако сила этого возбуждения различна. Если наркотики действуют непосредственно на дофаминергическую систему подкрепления, то алкоголь, никотин и кофеин — опосредованно и с различным числом посредников. Поэтому сила действия каждого препарата зависит от той цепочки, которая в конечном итоге и приведет к активации системы подкрепления.

Аддиктивное поведение охватывает зависимость не только от химических веществ. Оно включает любой вид поведения, который приводит к резкому изменению психического состояния и возбуждению системы подкрепления. Например, к нему относится зависимость от еды. Если в прежние времена для активации системы подкрепления через пищу нужно было сначала долго работать, чтобы получить причитающуюся порцию еды, то теперь достаточно подойти к холодильнику, чтобы мозг запомнил путь собственного возбуждения. И затем человек будет подходить к холодильнику не тогда, когда хочет есть, а когда возникнет потребность быстро сменить тягостное состояние стресса и получить удовольствие.

Аналогичным образом возможна активация системы подкрепления у сексуального аддикта (снимающего стресс через сексуальное взаимодействие с новым партнером), рабочего (закрывающегося работой от жизненных проблем), кибераддикта, проводящего часы за виртуальным общением в интернете. Каждый год описываются все новые и новые способы самораздражения системы подкрепления не путем продуктивного действия, обеспечивающего некий позитивный эффект в будущем, а через активацию системы путем ухода от ре-

шения проблем, с помощью искусственного изменения сознания: покупок ненужных вещей, погружения в романтические грезы дамских романов или искусственные эмоции телевизионных сериалов.

Подобное поведение не может быть широко распространено в обществах, где люди с трудом добывают себе кусок хлеба. Зависимое поведение возникает при наличии большого количества свободного времени и развитии высокотехнологичных процессов, позволяющих это время освободить от работы. Тогда происходит активация системы подкрепления через отказ от решения реальных жизненных проблем и погружение в искусственный мир грез. Например, появление шприца позволило вводить наркотические вещества непосредственно в кровь, а не пережевывать их (в этом случае в желудочно-кишечном тракте разлагается большая часть вещества). Следовательно, зависимое поведение закрепляется там, где технологии высвобождают достаточно времени и создают избыточность продукта, что позволяет части людей жить без напряжения за счет деятельности других. Но наиболее благоприятные условия для его формирования возникают тогда, когда повышаются требования к личности в силу тех или иных социальных обстоятельств. Среди них могут быть смена социально-экономических условий, влекущих необходимость гибкости в поведении, а иногда и полного переосмысления жизненных задач, технологичность производства, для которой необходимы высокая квалификация работника и большая ответственность за последствия своих действий.

Поскольку современное общество движется именно в сторону высоких технологий и декларирует задачу раскрытия личностных возможностей каждого человека, часто не обеспечивая это ни правовой, ни экономической, ни социальной базами, то вероятность развития аддиктивного поведения лишь растет, особенно в подростковом возрасте.

В то же время, существует метод воспитания молодых людей, обеспечивающий устойчивость их к соблазну искусственного изменения своего состояния. Он связан с ранним формированием у ребенка ответственности, устойчивости к стрессу, стремлению добиваться результата в начатом деле. Осознание родителями и воспитателями того, что аддиктивное поведение — это не случайная сторона жизни, определяющаяся исключительно внешними факторами, а закономерное поведение, возникающее в определенных условиях, позволит снизить вероятность его появления в будущем.

Аддикция и ее виды

Определение аддикции

Как и большинство слов, имеющих давнюю историю, аддикция включает множество различных смыслов. Со времен античности оно определяло имущественные отношения граждан. В Древнем Риме должник в качестве аддикта (присужденного, *addictus*) становился рабом кредитора. Соглашение *Addictio in diem* утверждает право в течение некоторого срока



найти более выгодного партнера и отказаться от подписанного договора (Брокгауз, Ефрон, 2006).

В психологии термин *аддикция* (*addictus* (лат.) — слепо преданный, полностью пристрастившийся к чему-либо, обреченный, поработанный, целиком подчинившийся кому-либо, *addiction* (англ.) — склонность, пагубная привычка, зависимость) за последние годы также претерпел существенные изменения. Первоначально он использовался исключительно для описания поведения людей, зависимых от химических веществ, таких, как никотин, алкоголь, наркотики. Более глубокое исследование этого феномена определило и более широкий взгляд на него как на специфическое поведение, в формировании которого участвуют как социальные условия раннего развития, так и психологические и физиологические особенности человека.

Общей чертой аддиктивного поведения в современном его понимании является стремление уйти от реальности путем искусственного изменения психического состояния. Этот путь стереотипизируется и для каждого человека в существенной мере ограничивает сферу взаимодействия с окружающей средой, хотя для разных людей это может быть большой спектр способов изменения своего состояния. В соответствии с тем, какой конкретно способ используется, выделяют зависимость от наркотиков, курения, алкоголя, еды (часто сладкого), сексуального общения, компьютера, азартных игр и т. д.

Каждый год описывают все новые и новые варианты навязчивого поведения, задачей которого является немедленное изменение психического состояния таким образом, чтобы на некоторое время забыть о существовании проблем вместо того, чтобы искать способ их решения. К нему относится активно рекламируемый по телевидению *шопинг* (посещение магазинов и покупки не потому, что нечто необходимо, а для получения удовольствия), игры на бирже, участие в аукционах, неукротимый просмотр телевизионных программ, в частности, телесериалов, длительное прослушивание музыки, основанной на низкочастотных ритмах. Иногда сюда же относят занятие политикой, религиозные пристрастия, сектантство, большой спорт, нездоровое увлечение литературой в стиле «фэнтези», «дамскими романами» и т. д.

Такое многообразие факторов, определяющих зависимое поведение, обусловлено не тем, что существует множество факторов, способных вызывать патологическое влечение. Причина неконтролируемого пристрастия к чему-либо находится не в окружающем мире, а внутри человека. Когда такой человек оказывается в ситуации хронического стресса, он вместо направления своих усилий на решение проблемы предпочитает либо отрицать само ее существование, либо уходить от нее. Этот уход маскируется иногда под вполне безобидное внешне поведение (коллекционирование книг, марок или значков) либо даже под социально одобряемые формы поведения, например, работу.

Люди с подобным поведением характеризуются пониженной стрессоустойчивостью, страхом перед жизненными трудностями, отсутствием способности

ждать и терпеть, жадой немедленного осуществления желания.

Любая аддикция формируется на основе последовательного чередования специфических психологических состояний, при котором переживание напряжения, эмоциональной боли, чувства одиночества сменяется сильным положительным ощущением и запоминается путь приобретения этого опыта устранения неприятностей. Следовательно, важна интенсивность сменяемых эмоциональных переживаний. Чем сильнее переживаемые эмоции, тем легче формируется зависимость.

Аддиктивная реакция развивается как субъективная фиксация на том, что человек считает для себя безопасным и успокаивающим. Мучительные события жизни у человека, не имеющего сил и умений преодолевать трудности, порождают нестерпимую жажду мгновенного их уничтожения или немедленного счастья (Короленко, 1994).

Если удастся это осуществить каким-то способом, то формируется связь между этим состоянием и действием, которое привело к нему. Каждое последующее подобное отрицательное переживание будет ускорять появление действия, которое приведет к искусственному способу устранения негативных эмоций. В результате человек попадает в ловушку, стремясь достичь немедленного удовольствия, даже зная об отдаленных негативных последствиях своего поведения. В соответствии с этим механизмом наркоман тянется к игле, курильщик — к сигарете, алкоголик — к стакану, игрок — к игральному автомату. Каждое последующее действие по искусственному устранению неприятного состояния у аддикта, но не искоренение причин его возникновения усиливает вероятность его повторения через все более короткие промежутки времени.

Образно говоря, для психологически зрелой личности мир представляется ареной, на которой можно творить и воплощать своими руками свои желания, правда, ценой преодоления трудностей и часто томительного ожидания. Для аддикта мир выглядит тюрьмой, вырваться из которой позволяет не поступок, а уход от реальности любым доступным способом (Peele, Brodsky, 1975). Согласно этому представлению, аддикция — это в той или иной мере уклонение от взрослой личной ответственности, свойственной психологически зрелой личности.

Для аддиктов характерно «мышление по желанию»: что бы ни происходило в действительности, для них реальным является лишь то, что соответствует их желаниям и представлениям. Они строят свой воображаемый мир, в котором и живут, все более и более входя в конфликт с окружающими людьми, которым этот воображаемый мир недоступен.

Аддиктивное поведение формируется постепенно, проходя ряд этапов. Сначала случайно должна возникнуть резкая смена двух состояний: крайне тяжелое внезапно переходит в эйфорию. Человек осознает способ перехода от одного состояния к другому. На следующем этапе эта последовательность

возникает систематически, лишь только психологическое состояние ухудшается. На последнем этапе аддиктивное поведение встраивается в личность и становится ее интегральной частью. Значительную роль на этом последнем этапе играют механизмы психологической защиты, обеспечивая легитимность (законность) подобного поведения на уровне сознания. Оно оправдывается тезисами: «Это моя жизнь. Как хочу, так и живу». Иногда для этого привлекаются литературные шедевры: «Не учите меня жить. Лучше помогите материально». На этом этапе социальная адаптация человека нарушается, так как аддикт, направляя все свои силы на поиск стимула, запускающего эйфорию, уже не способен ни на общение, ни на работу, ни на полноценный отдых. Его психическое и физическое здоровье разрушается.

Классификация аддиктивного поведения

Выделяют следующие факторы формирования аддикций:

1. психоактивные вещества (алкоголь, наркотики и т. д.);
2. активность, включенность в процесс (хобби, игра, работа и т. д.);
3. люди, другие предметы и явления окружающей действительности, вызывающие различные эмоциональные состояния.

Часто два последних пункта объединяют и на этом основании аддикции делят на химические и нехимические формы. Нехимическими называются аддикции, при которых объектом зависимости становится некоторый поведенческий паттерн, а не вещество, вызывающее изменение психического состояния. Именно на этом основании такой вид зависимости называется поведенческой аддикцией.

Химическая аддикция предполагает зависимость человека от того или иного химического препарата, изменяющего его психическое состояние. Эти виды аддикции подразделяются по типу вещества, к которому сформировалась зависимость. К химическим аддикциям относятся, прежде всего, наркомания, алкоголизм, никотиновая зависимость, токсикомания.

По типу веществ, от которых зависит наркоман, выделяют опиумную зависимость, героиновую, зависимость от каннабиса (марихуаны, гашиша, анаши и т. д.), зависимость от галлюциногенов (ЛСД, псилоцибина — активного вещества в некоторых видах грибов, мескалина — активного вещества кактуса пейот), кокаиновую зависимость, зависимость от седативных, снотворных и др. лекарственных препаратов, зависимость от стимуляторов (амфетамина, фенамина и веществ, сходных по своему воздействию с ним).

Первую классификацию нехимических аддикций в России предложил Ц.П. Короленко (1991). Он выделил непосредственно нехимические аддикции (азартные игры, аддикция отношений, рабочеголизм, навязчивая потребность в трате денег, ургентная аддикция, то есть потребность находиться в состоянии нехватки времени) и промежуточные (между нехимическими и химическими) аддикции (зависимость

от еды), при которых объект зависимости включает непосредственно биохимические механизмы.

В настоящее время список нехимических аддикций растет постоянно за счет интернет-зависимости, спортивной аддикции, синдрома Тоада, или зависимости от веселого автовождения (joy riding dependence), которое является веселым лишь для аддикта, а для окружающих автомобилистов он представляет реальную угрозу жизни. Все чаще к этому виду патологии относят и фанатизм, какова бы ни была его природа (религиозный или национальный). Это возможно, так как аддикция предполагает сверхценное увлечение чем-то одним, что практически блокирует любую иную реализацию человека в деятельности.

Для диагностики нехимических зависимостей можно использовать следующие критерии:

- навязчивое стремление к определенному поведению;
- нарастание напряжения, если есть препятствие для его осуществления;
- временное снятие напряжения при завершении поведения;
- цикличность этого поведения;
- специфичность для каждого типа нехимической аддикции определенного паттерна поведения;
- возникновение каждого последующего цикла предопределяется как внутренними, так и внешними причинами;
- наличие приятных эмоций на первых циклах подобного поведения.

Постоянно возникающие новые типы аддикции, соответствующие этим требованиям, имеют разные названия. Например, для обозначения новых форм поведенческих аддикций, связанных с высокими технологиями, М. Гриффитс предложил термин «технологические зависимости». Их, в свою очередь, он подразделил на пассивные и активные. При пассивных технологических зависимостях человек не предпринимает собственной активности, например, в случае зависимости от телевизора или от определенных телевизионных программ. В отличие от них при активных технологических зависимостях аддикт предпринимает специальные действия, как, например, при интернет-зависимости, когда он либо интенсивно общается в чатах, либо ищет определенные сайты и т. д.

Иногда понятие аддикции чрезмерно расширяется. Например, появилась психоаналитическая книга с названием «Неистребимая аддикция к жизни». Аддикции к жизни не может быть потому, что под аддикцией понимается навязчивое поведение только одного типа. Желание жить проявляется в многообразном поведении человека, что ведет к его личностному росту, а не к искажению его, как это происходит при любых видах зависимостей.

Тем не менее, очевидно, что практически любое излишество в пользу чего-то одного, тормозя проявление разных сторон личности человека, таит в себе угрозу возникновения зависимого поведения. Именно поэтому нехимические зависимости в значительной степени покрывают весь спектр поведенческих



актов человека, все стороны его жизни: секс, любовь, работа, деньги, спорт и т. д. Еще в середине 1950-х гг. Э. Фромм, рассматривая взаимодействие в семье, выделял симбиотические взаимоотношения, при которых люди живут вместе не потому, что любят друг друга, а потому, что зависят друг от друга и боятся оказаться в одиночестве. С его точки зрения, большинство браков можно отнести именно к такому типу.

Еще одной специфической особенностью аддикции является возможность легкого перехода от одной формы аддикции к другой, от одного аддиктивного объекта к другому. Со стороны отказ от алкоголя может казаться выздоровлением. Но при ближайшем рассмотрении оказывается, что он заменяется работоголией или аддикцией отношений, которая так легко просматривается во всех группах бывших алкоголиков. Именно поэтому часто антиалкогольные компании на уровне государства не только не принесли пользы, но оставляли после себя более негативные последствия и для человека, и для общества в целом. Не наличие алкоголя, а социальные условия и специфика воспитания определяют особенности аддиктивной личности, которая и предпочтет из возможного набора факторов алкоголь. Именно поэтому антиалкогольные компании заканчиваются ростом самоповреждения, токсико- и наркомании, организованной преступности, экономической дестабилизацией.

Известно, что наркотические вещества, вино и табак всегда были спутниками человека. Рецепты приготовления и употребления опиума людьми, жившими на территории современного Ирака, сохранились на глиняных табличках. Его знали древние шумеры и называли «чиль» («радость»). Однако способ употребления этих веществ был иной. Опиум курили или добавляли в чай или вино, поэтому в мозг поступало существенно меньше вещества, чем это возможно путем введения шприцом непосредственно в кровь. Листья коки индейцы Южной Америки жевали, поэтому большая часть наркотика расщеплялась ферментами слюны и желудочного сока. Индейцы до сих пор кладут листья коки в рот умершего.

Большинство таких веществ использовалось в религиозных ритуалах. Шаманы, совершавшие религиозные действия, пили отвар из галлюциногенных грибов в разных частях земного шара. Происхождение наркотических веществ часто связывалось с божественным волеизъявлением. Согласно древней индийской легенде о происхождении гашиша, несколько волосков с головы бога Вишну попали в чудесную долину и превратились в растения, которые могли расшевелить человека, каким бы тяжелым ни было его состояние.

Из древнего источника — папируса Эберса — известно, что во времена античности многие лекарства содержали опий. Идею полезности опия для организма разделял и великий греческий врач Гиппократ. Позднее по его следам пошел швейцарский врач Парацельс, изготавливавший лекарства, включающие опий. Более того, он, как и многие в те времена, считал опий камнем бессмертия. В XVII веке Томас Сайденхэм, английский врач, нашел собственный способ получения опиума.

Одной из самых серьезных проблем нашего времени стали синтетические препараты, получаемые в подпольных лабораториях.

Лечение аддикции предполагает комплекс воздействий как на уровне отдельного больного, так и на уровне государственного переустройства.

Психологические основы аддикции

Итак, предыдущее изложение свидетельствует о том, что практически любая человеческая активность может перерасти в зависимость. В тоже время, чрезмерное увлечение только одной стороной жизни, использование ее для того, чтобы закрываться от всего спектра встающих перед человеком проблем, отмечается не у всех людей. Представление о наличии в мозге системы, которая обеспечивает самовозбуждение через подкрепление поведения, предшествующего ее возбуждению, говорит о физиологической обусловленности зависимого поведения. Однако эта система есть у каждого человека, тогда как аддиктами становятся не все люди. Это свидетельствует о иных, чем физиологические, механизмах аддикции. К ним можно отнести психологические особенности, отличающие тех и других людей, а также психологические и социальные условия, облегчающие проявление зависимого поведения.

Копинг

Как уже отмечалось ранее, потребность в искусственном изменении состояния возникает у аддикта при появлении любого затруднения и, безусловно, в экстремальных ситуациях. Состояние человека, подвергающегося сверхсильному воздействию, называется стрессом. Таким образом, одним из существенных отличий аддикта является его неспособность переживать стресс.

Для описания умения человека преодолевать препятствия Р.С. Лазарус (Lazarus, 1991, 1993) ввел понятие *копинг*. Английское слово «coping» обозначает способность разрешать трудные ситуации, овладевать ими. Напряженные моменты являются обязательным (обязательным) условием современной жизни, и то, как человек научился справляться с ними, в большой мере предопределяет его адаптивный потенциал.

При развитии экстремальной ситуации люди могут либо принять ее и попытаться выйти из создавшегося положения, либо все силы направлять на то, чтобы оттянуть время в надежде, что вдруг что-то произойдет и все встанет на свои прежние места. В соответствии с этими двумя возможностями выделяют два типа копинга.

Проблемно-центрированный копинг обнаруживается в том, что человек предпринимает разнообразные попытки решить возникшую у него проблему и тем самым выйти из стресса. Его противоположностью является *эмоцио-центрированный копинг*, при котором человек полностью погружается в свои эмоции и не пытается вырваться из ситуации, приведшей к стрессу. Такие люди часто сетуют на судьбу, которая обрушила на них эти обстоятельства, плачут и стенают, од-

нако не предпринимают ничего, что способствовало бы разрешению проблемы. Если первый тип поведения ведет к более быстрому выходу из сложных обстоятельств, то второй порождает манипуляции, заставляющие других людей участвовать в судьбе пострадавшего.

Последствия, вызванные *стрессором* (сверхсильным воздействием, порождающим стресс), например, страх и тревога, зависят от эмоциональной реактивности и восприимчивости человека, способности концентрироваться на решении проблемы, умении принять ответственность на себя. Именно поэтому одна и та же ситуация у разных людей будет вызывать повреждения различной величины. Таким образом, стресс определяется не только размером воздействия, но и реактивными возможностями организма. Устойчивость к воздействию стресса, таким образом, зависит как от физиологических возможностей человека, так и от его психологических резервов и навыков разрешения проблемных ситуаций.

Доказано, что человек избегает негативных для организма последствий стресса даже в тех случаях, когда у него есть только иллюзия, что он может овладеть ситуацией. На этом факте основано действие многих психотерапевтических приемов, например, направленных на повышение уверенности в себе и формирование адекватной самооценки. Им же обусловлено широкое распространение самых разнообразных мифологических представлений, позволяющих поддерживать иллюзию устойчивости существования у людей, проживающих в состоянии хронического стресса, обусловленного социальными изменениями. К таким мифам относится вера в то, что все сразу же изменится, как только в правительство придет другой человек, или высказывание, что первая любовь всегда самая сильная и чистая.

Для разрешения стрессовых ситуаций человек должен уметь принимать наличие проблемы и затем брать ответственность на себя в ее решении. Таким образом, ему необходимы адекватная система восприятия и система реализации собственных решений. Эта последняя зависит от развития волевых качеств, способности доводить планируемое до конца. Часть людей, в силу их психологических особенностей, не готова к дополнительному напряжению, поэтому они предпочитают уйти в иллюзорный мир хотя бы на время, чтобы отстраниться от стоящих перед ними задач, перекладывая их решение на плечи других.

Мифологическое мышление

Человек видит, слышит и ощущает не то, что происходит вокруг него, а то, что может идентифицировать и интерпретировать его мозг. Именно поэтому на многие явления люди смотрят не одинаково, а в зависимости от условий их психического развития, прежде всего, раннего детского опыта в значимой среде — дома, у родственников, в школе.

В процессе роста и обучения у ребенка на неосознаваемом уровне формируются штампы, упрощающие процесс восприятия. Они называются *перцептив-*

ными гипотезами. Перцептивные гипотезы — набор штампов восприятия, позволяющих человеку идентифицировать объекты окружающего мира и предожидать их появление с вероятностью, определяемой предшествующим опытом. Благодаря этим гипотезам определенный рисунок пятен на сетчатке, набор звуковых раздражений или тактильных ощущений интерпретируется как тот или иной объект окружающей действительности, даже если восприятие достаточно зашумлено. Наличие гипотез резко упрощает и ускоряет процесс узнавания. Но именно эти гипотезы могут вести к ошибкам при попадании человека в новую среду или изменении условий существования. Гибкость мышления, связанная с возможностью менять интерпретацию при восприятии близкой, но не идентичной информации, способствует более адаптивному поведению.

Существуют различные способы деления мышления на виды. Согласно одному из них, описывают логическое и мифологическое виды мышления. Логическое мышление основывается на анализе фактов. *Мифологическое* отличается от него тем, что оно не чувствительно к фактам. Если же явление окружающего мира не соответствует мифологическому представлению, то оно отвергается, а представление сохраняется. Человек, у которого активировано мифологическое мышление, более доверяет своему мнению, сложившемуся в ходе его предшествующего развития, чем реальности.

Практически все утверждения, на которых основываются аддикты, чтобы оправдать свое поведение, относятся к разряду мифологических:

- мне будет лучше, если я сделаю укол;
- я только отыграю свои деньги и навсегда брошу это занятие;
- завтра же я пойду к врачу;
- я не смогу жить без любви и внимания этой женщины;
- если я съем одну булочку, мой вес не изменится.

И мифологическое, и логическое мышление формируются у каждого человека. Однако их соотношение различно у разных людей, и оно меняется под влиянием обстоятельств. Логическое мышление связано с левым полушарием, тогда как мифологическое является компетенцией правого. Более активным в быденной жизни правое полушарие бывает у невротизированных людей и лиц, попавших в стрессовую ситуацию (Леутин, Николаева, 1988). Именно поэтому ранняя невротизация в детстве способствует проявлению в более позднем возрасте той или иной аддикции. Попадая же в более сложную ситуацию, зависимый человек вновь и вновь пользуется привычным способом выхода из нее — путем искусственного изменения сознания, а не логическим решением поставленной проблемы.

Мифологическое мышление проявляется на практике в многочисленных ригидных (жестких) установках, которые не зависят от обстоятельств и предлагают человеку, владеющему ими, только один выход из любого положения.



Среди ригидных установок можно выделить наиболее часто встречающиеся:

- все должны меня любить;
- я не имею права на ошибку;
- жизнь проживается набело, исправления в ней невозможны;
- я не должен искать положительные черты в себе — это могут сделать только другие.

Такого рода установок бесконечно много. Их особенностью является жесткость и неизменность. Поскольку им невозможно соответствовать всегда, то человек рано или поздно решает, что сам никогда не справится со сложностями, встающими перед ним, и предпочитает путь аддикции.

Выученная беспомощность

Не только личностные особенности имеют значение при выходе человека из стрессовой ситуации. В отдельных случаях обстоятельства роковым образом воздействуют на них. Это хорошо демонстрирует эксперимент с *выученной беспомощностью* (Seligman, Beagley, 1975).

Суть его заключается в том, что животные обучаются в двух различных ситуациях. Одной группе вслед за действием условного раздражителя, например, звука, в качестве отрицательного подкрепления подается на пол клетки короткий, но сильный удар электрическим током. Очень скоро животные этой группы начинают связывать звук и безусловное подкрепление и обучаются эффективно избегать удара, например, подпрыгивая в этот момент, цепляясь за боковые решетки и т. д.

Другой группе также предлагается условный сигнал, за которым следует удар электрическим током, однако условия подкрепления несколько изменены. Какие бы действия ни предпринимало животное второй группы, оно все равно получит удар током. Такое подкрепление называется неизбежным. Через некоторое количество попыток уйти от удара животные этой группы меняют тактику и обнаруживают поведение, которое и называется выученной беспомощностью: они становятся пассивными в любых, даже в новых ситуациях, при появлении условного сигнала не пытаются его избежать, плохо обучаются новым навыкам (Seligman, Beagley, 1975).

Таким образом, они обучились тому, что действие не помогает в разрешении трудностей, а лишь отсрочивает болевой удар. Подобное же происходит и с людьми, пытающимися своей инициативой добиться изменений своей жизни. Получая сильные удары, обусловленные изменением экономической политики в стране, после напряженной активности они перестают начинать новые дела и могут предпочесть путь искусственного изменения своего состояния.

Психологические особенности аддикта

Первый опыт употребления наркотика или начало азартной игры (адультера или любого другого аддиктивного мероприятия) сопровождается удивительно

приятным состоянием возбуждения и предвкушением долгожданного счастья, оставляющим неизгладимый след в душе человека, на которого со всех сторон обрушиваются кажущиеся неразрешимыми проблемы. Возникает понимание того, что есть доступные способы получения удовольствия, исключая привычные тяготы (Короленко, 1991). Такое понимание надежно фиксируется в сознании и уже не подвергается сомнению при восприятии любых самых очевидных знаний о последствиях такого поведения. Это объясняется тем, что состояние удовольствия переживается реально и интенсивно, а о негативных последствиях становится известно из чужого опыта, на котором не учится практически ни один человек. Яркое позитивное состояние удовольствия, возникающее у человека, не имеющего душевных сил для борьбы и навыков преодоления трудностей, и ведет к возникновению аддикции.

Неумение преодолевать трудности формирует специфические механизмы защиты от неприятных последствий своего поведения. Чаще всего таким последствием становится безответственность, поскольку выполнение обязательств требует длительной и упорной работы, тогда как зависимый человек не способен и не желает переносить какие бы то ни было трудности.

Чтобы оправдать себя, аддикты предпочитают лгать, а не сообщать горькую правду. Они поступают так потому, что говорят они это не столько для других, сколько для себя. Через какое-то время ложь становится привычкой, рождается сама собой и не контролируется сознательно. Этим они вовлекают в ложь и своих близких, которым лгут слишком искренне (поскольку сами уверены в своей лжи), что и является причиной соучастия близких в поддержании опасных привычек.

Поскольку аддикты сами не способны отвечать за последствия своего поведения, то легко обвиняют других, часто даже вовсе не причастных к ним людей. И ложь, и обвинения других — внешнее проявление механизмов психологической защиты вытеснения, проекции и рационализации.

Настроение зависимого человека меняется в широком диапазоне чувств и определяется тем, на какой стадии аддиктивного цикла он находится. Эйфория от предвкушения действия препарата или пребывания с новой возлюбленной сменяется дисфорией (негативным настроением, противоположным эйфории), когда долго не возникает условий для выполнения желаемого действия, специфичного для данной формы аддикции.

А. Адлер (1997) рассматривал алкоголизм и наркоманию в рамках поведенческого деструктивизма, который возникает у человека из ощущения своей беспомощности в этом мире и отчужденности от общества. В этом случае защитной реакцией на ощущение ущербности и ущемленности будет агрессивность и конфликтность. Они скрыты в человеке в норме, но обнаруживаются со всей полнотой при наркотическом или алкогольном опьянении.

Для Э. Фромма (2000, 2006) алкоголизм — это следствие отчужденности и одиночества, которое есть проявление базальной тревоги и присутствует у всех людей. Однако в норме человек обучается в семье эффективному способу снятия этой тревоги: его учат любить, брать ответственность на себя, разрешать возникающие трудности. Когда этого обучения нет, человек становится алкоголиком.

В любом случае, одиночество или отчужденность непосредственно связаны с низкой самооценкой и, как следствие, подверженностью влиянию. Они являются удобной почвой для развития аддикции.

Большинство психологических особенностей, присущих аддикту, не являются генетически обусловленными, а определяются ранним обучением в семье.

Типы семейного воспитания, облегчающие формирование зависимого поведения

Отсутствие навыков преодоления трудностей, прежде всего, связано с особенностями воспитания. Именно родители формируют у ребенка представление о ценностях, принятых в данном обществе, о нормах и правилах взаимоотношений с людьми. Будут ли дети употреблять наркотики или другие средства фармакологического воздействия на организм, в значительной мере зависит от того, как к этим веществам относятся родители. Глядя на взрослых, обращающихся к наркотикам в тяжелых обстоятельствах, подростки могут либо полностью воздерживаться от них, либо также прибегать к ним как средству решения проблем. Родные братья и сестры могут быть как положительным примером, так и поставщиками наркотиков. Однако именно старшие братья могут оттолкнуть младших от этого скользкого пути, если родители утрачивают свою значимость в силу глубокой наркомании или алкоголизма.

Можно выделить два метода воспитания, облегчающих формирование аддикции. Первым считается гиперопека, при которой родители, не доверяя ребенку, предпочитают многое делать за него, что не способствует развитию у него необходимых навыков. Позднее, сталкиваясь с реалиями жизни, человек из такой семьи, не обладая умениями преодолевать трудности и добиваться поставленной цели, не сможет справиться со стрессовыми ситуациями. Он может предпочесть уйти от их разрешения, а не совершенствовать свои возможности в преодолении фрустрирующих обстоятельств.

К другому варианту воспитания, облегчающего проявление аддикции, относят авторитарное общение с ребенком, предъявляющее повышенные требования к нему, часто лишаящее права на ошибку. От ребенка требуется, чтобы любая работа с самого начала была выполнена с высоким качеством. Ошибки ребенка воспринимаются не как указание на отсутствие умения, а как несовершенство всей его личности. Следствием этого часто бывает развитие глубокого чувства вины и зависимости от людей, которые умеют делать все хорошо и отвечают за все.

Очевидно, что нет людей, все делающих только хорошо, как нет и таких, кто способен отвечать за все.

Более того, процесс обучения основан на последовательном исправлении ошибочных действий. Выросшие в авторитарной семье люди легко идут на поводу у тех, кто может предложить немедленный и «легкий» уход из трудных обстоятельств в другую, не столь удручающую реальность.

Родители детей, которые становятся аддиктами, часто обладают жесткими, ригидными установками. Например, они могут полагать, что есть единственно правильный взгляд на вещи, обычно их собственный. Они могут думать, что когда ребенок делает нечто не так, как это соответствует их взглядам, то он делает это «назло», желая их уязвить. Им трудно представить, что у привычных для них явлений могут быть другие объяснения, чем те, которые дают они сами. Обидевшись, они часто отворачиваются от детей, не научив их договариваться с другими, вместо того чтобы первыми идти навстречу им. Вырастая, их дети не получают навыков преодоления разногласий, и, как их родители, переживают обиды и непонимание, не стремясь сами протянуть руку доверия и попытаться встать на точку зрения другого человека.

Противоположностью таким родителям будут бесконечно любящие, понимающие под любовью не стремление передать навыки, научить трудиться и жить самостоятельно, а бесконечную отдачу душевного тепла и заботы, не забывающие научить ценить все это.

Каждый этап развития ребенка требует разных взаимоотношений между ним и его родителями. Чем старше становится ребенок, тем больше он требует равноправия. Однако равноправие часто ложным образом понимают и родители, и дети. Осознание того факта, что у каждого человека права соотносятся с его обязанностями, — необходимый этап обучения жизни в обществе. Когда в семье все права принадлежат одной из сторон, а обязанности — другой, создаются все условия для конфликтов, разрешить которые не может ни одна из них.

Семья является тем плацдармом, где формируется характер ребенка, воля, нравственность. Понимание того, что психологически зрелая личность должна отстаивать свою независимость и зрелость ежедневно, ставит перед родителями задачу воспитания в ребенке стремления к отстаиванию своих представлений, обучения договариваться с другими, а не конфликтовать с ними, искать выход в любой, на первый взгляд, безвыходной ситуации.

Перспективы профилактики аддикции у подростков

Понимание причин формирования аддикции как сложного феномена, при котором социальные условия и психологические особенности взаимодействуют с физиологической системой подкрепления, ведет к представлению об отсутствии простых методов ее купирования.

Можно запретить все химические вещества, вызывающие зависимость, прекратить показ определенных сюжетов по телевидению, но это не приведет



к исчезновению наркоманов, курильщиков и алкоголиков. Запреты лишь помогут сформировать более изощренные способы распространения и приобретения зелья, усилив их криминальность. Следует воздействовать не на последствия поведения, а на его первопричину. Более надежным средством в борьбе с этим злом может быть профилактика.

В то же время, это потребует изменения многих государственных институтов, продолжающих в своих недрах нести тоталитарные принципы. Мы не будем затрагивать здесь политическую и социальную сторону вопроса, поскольку реальных результатов пока можно ожидать от того, как происходит процесс воспитания подростка.

Рекомендации для психологов и учителей

Лучшим способом профилактики наркомании подростков является формирование зрелой ответственной личности. Однако, на этом пути родители и воспитатели встречаются с большим количеством вопросов.

Здесь будут перечислены лишь те рекомендации, которые отражают наиболее часто встречающиеся ошибки в воспитании подростков. Уже отмечалось, что чем раньше воспитывается ответственность, тем проще происходит этот процесс. Тем не менее, попробовать изменить ситуацию возможно на любом этапе.

1. Начните слушать вашего подростка. Не ловить в его высказываниях то, что нравится вам, и не отбрасывать все, что вам лично кажется глупостью. Нужно сесть рядом с ним и взглянуть в него, вслушаться в слова того, кто совсем недавно был так прост и понятен. Если сын или дочь выскажут удивление, начните разговор с рассказа о тех проблемах, которые так трудно было вам разрешить в этом возрасте: чего вы боялись, чем мучились, что вас тревожило. Встретив ответную реакцию (даже такую: «Да все не так, сейчас другое время»), не критикуйте, не анализируйте, а просто слушайте. Примите его таким, какой он есть, а не таким, каким, как вам кажется, он должен быть. Делайте это регулярно. Молчите, слушайте. Принимайте.

Если то, что говорит ваш ребенок, покажется вам ненужным, неинтересным и мелким, то скажите так: «Мне трудно согласиться с тобой, но я понимаю, что тебе тяжело. Я постараюсь пройти это вместе с тобой». Таким образом, вы можете не соглашаться с оценкой вашим ребенком ситуации, но вы обязаны принять его эмоции и понять его искания. Как часто взрослые говорят друг другу и детям: «Это ерунда. Все скоро пройдет, и ты об этом забудешь». Вполне возможно, что все и пройдет, и забудется. Но сейчас самому близкому вам человеку нужна ваша поддержка, а не критика.

Вы можете даже предложить свои варианты выхода из ситуации, но только после того, как вы сказали: «Я вижу, что тебе тяжело». Ваши предложения могут быть лишь предложениями, но никак не директивами.

Только нельзя лгать. Мы предлагаем только заглянуть в глаза вашему ребенку, услышать, что он говорит, посочувствовать в его переживаниях. Совсем не обязательно говорить все, что вы думаете.

2. Будьте последовательны в своих требованиях. Неопределенность поведения родителей, наказывающих сегодня за то, что вчера не замечалось или даже поощрялось, ведет к невротизации, неуверенности в своем поведении и, в конечном итоге, к низкой самооценке подростка.

Еще опаснее ситуация, когда один родитель требует от ребенка одно, а другой — другое. Ребенок быстро находит воспитательную брешь и манипулирует родителями, чтобы добиться желаемого. Он делает это неосознанно, однако чрезвычайно искусно. В результате родители постоянно находятся на грани скандала, тогда как ребенок извлекает свои выгоды из положения, когда мама позволяет ему нечто, чтобы обидеть папу, а папа — чтобы уязвить маму. К сожалению, в дураках оказываются все. Рассорившиеся родители обвиняют друг друга в неумении воспитывать, а специфически воспитанный ребенок использует их в достижении своих мелких корыстных целей.

Даже если у родителей разные взгляды на воспитание, постарайтесь развести меры воздействия на ребенка. Он должен знать, что родители всегда будут поддерживать друг друга, когда один из них предъявляет те или иные требования.

3. Постарайтесь избегать сарказма в общении с ребенком любого возраста. Сарказм — положительное высказывание о человеке, сопровождающееся язвительной или уничижающей интонацией или жестом. Например: «Ну ты и хорош!», — сказанное при виде растрепанного несчастного мальчишки с интонацией, не предвещающей ничего доброго. Дети еще с трудом распознают такого рода выражения, но испытывают тревогу и неуверенность в себе и своих поступках не только в семье, но и в других обстоятельствах. Говорите с ребенком прямо и открыто.

4. Не пользуйтесь оценочными суждениями. Родители для ребенка являются самыми значимыми личностями. Именно поэтому оценки, которые так часто даются направо и налево, больно ранят детей и особенно подростков. Оценками являются замечания типа: «достался нам лентяй!». «ты же безмозглый идиот!». Не рекомендуется в словах запечатлевать то, что является сиюминутным нашим отношением к близкому. Люди так часто высказывают эти негативные переживания, но просто забывают сказать добрые слова, например, «какой(ая) ты у нас умница» или что-то подобное, хотя чаще всего думают о ребенке хорошо. Будучи не озвучено, это положительное мнение не является фактом осознания ребенка. Поэтому он и воспринимает себя «безмозглым идиотом», а позднее и начинает вести себя в соответствии с этой оценкой.

При волнении не бойтесь говорить о своих чувствах. Это не оскорбляет, наоборот, люди начинают слышать друг друга. Вместо того чтобы сказать «ты —

такой-то» — говорите «мне так больно, что это произошло» или «я чувствую, что не могу ничего поделать, я не могу с тобой договориться, помоги мне». Один из главных моментов воспитания — родители обучают ребенка слушать себя, а потом и других людей. Это умение — воспринимать других людей, а не проходить мимо них, как мимо неживых объектов, — одно из полезнейших качеств общезнания.

5. Не стремитесь выглядеть перед ребенком всегда справедливым и правым. Вообще не старайтесь выглядеть как-то. Будьте с ним тем, кто вы есть. Ваша искренность поможет ему стать самостоятельным, ответственным, сильным, успешно преодолевать трудности.

Если вам кажется, что вы попали впросак, то расшмейтесь и воспользуйтесь юмором, а не пытайтесь скрыть это. Таким образом вы научите вашего ребенка не бояться себя, своей индивидуальности, своих ошибок. Обучите его исправлять их, а не скрывать, не лгать. Ваше открытое поведение будет лучшим примером. Вы накричали на него, когда он ошибся, — сразу же скажите ему, что вы сделали это неправильно. Объясните, что кричать в таких случаях бесполезно, но вы сделали это, потому что очень переживаете за него. Затем начните спокойное обсуждение того, что можно сделать. Если он получил двойку — надо учить заново, испортил чужую вещь — будет чинить или покупать, но деньги вы возьмете из предназначенных на какие-то его расходы. Главное, что само наказание происходит без оценки его личности, но с вашей безусловной поддержкой и стремлением ему помочь. Надо исправлять то, что сделано неверно, а не разбрасываться оценочными суждениями, чтобы облегчить себе душу, унизив другого, и тем самым как бы говорить себе: «Зато я — лучше».

6. Как можно раньше учите ребенка слышать вас. Ответственность начинается с того, что слова родителей не являются пустым звуком. Как часто родители много раз твердят ребенку одно и то же, пока не возьмутся за ремень или не применят какой-то другой жесткий метод демонстрации собственной значимости.

Дав указание, ждите, находясь рядом с ребенком, чтобы он выполнил ваше требование (лучше молча). Гораздо хуже бывает, когда родитель дает задание и уходит. Войдя через некоторое время в комнату подростка, он видит, что все остается по-прежнему, а потому заново дает задание и вновь уходит. Так может продолжаться бесконечно, пока родитель наконец не взорвется и не начнет скандал. Ребенок быстро делает то, что заставляют. Так несдержанностью родитель сам обучает сына или дочь реагировать только на крик и грубость.

Правильное поведение родителя предполагает другую последовательность действий. Родитель дает задание и начинает его выполнять вместе с ребенком. Каждый раз доля родительского участия может уменьшаться. Регулярным остается только непосредственное следование словам взрослого. Если удастся выработать такое поведение в детстве, оно

безболезненно будет возникать и у подростка. В противном случае «неслышание» родителя может усиливаться. Но и здесь, правда, с большими нервными перегрузками, положение можно исправить. Надо только, не повторяясь, поскольку уже все сказано, настойчиво добиваться своего.

Примером обучения ребенка слышанию может быть такая ситуация. Почти в каждой семье в какой-то период времени встает вопрос о том, что вечером ребенок должен сам убирать за собой игрушки и разбросанные вещи. Можно начинать это так. Мама говорит ребенку: «Нужно убрать все за собой». Она начинает помогать ему в этом. Однако каждый раз ее вклад становится все меньше, а усилия ребенка все больше и больше. Если уже подросший ребенок капризничает, то мама может не говорить ему много раз об этом. Она может уложить его, а когда он уснет, собрать игрушки сама и спрятать куда-нибудь. Утром ребенок узнает, что неубранные игрушки исчезли. Например, их унес домовая, который не любит беспорядок. Игрушки могут вернуться, если ребенок меняет поведение.

7. Учитывайте, что дети нечувствительны к отрицанию. Многие дети как бы не слышат частицы «не». Поэтому принципиально ошибочна фраза: «Не переходите дорогу в неположенном месте». Что такое «неположенное» место ребенку еще надо проверить, обойдя эти неположенные места. Лучше сказать: «Через улицу идут по переходу», — что предполагает отсутствие каких-то альтернативных вариантов у ребенка. Это же относится и к курению, наркотикам и алкоголю. Вряд ли полезно говорить в лоб, что не следует курить, пить, употреблять наркотики. Стоит предложить ребенку позитивные способы использования своего времени. Научите его увлекаться тем, чем увлекаетесь вы, развивайте его способности в кружках и дополнительных школах (спортивных, музыкальных, художественных). Рассказывайте и обсуждайте с ним тех людей, которые нравятся вам и ему, их привычки, времяпрепровождение, акцентируйте моменты поведения, способствующие раскрытию личности, ее росту, возможности достигнуть в жизни уровня, при котором человек будет чувствовать себя уважаемым и уважать себя сам.

8. Не требуйте от ребенка того, что не выполняете сами. Если вы сами курите, то не говорите ему о вреде курения. Лучше, если вы просто бросите курить. А если не можете — скажите, почему, как трудно вам теперь бороться с застарелой привычкой. Доверьтесь ребенку. Если вы будете требовать от него того, что не делаете сами, ваши слова обесценятся. Ребенок тоже будет говорить то, что говорите вы, но и делать также будет то, что делаете вы.

Чем более открытыми, ответственными и зрелыми будут воспитатели, тем меньше вероятности, что у них вырастет зависимый ребенок.

Психология — учителю



Р.Р. Гарифулмин

Некоторые особенности психолого-педагогического подхода к профилактике наркомании среди учащихся

Гарифулмин Рамиль Рамзиевич — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Казанского государственного университета культуры и искусств. Групповой психотерапевт, директор первого в Казани психологического центра (с 1990 года), один из основоположников отечественной манипуляционной психологии, постоянный психоаналитический обозреватель еженедельника «Аргументы недели». Разработал концепцию иллюзионизма личности, концепцию российской психологической безопасности, а также концепцию скрытой профилактики наркомании и алкоголизма, которые были внедрены в Татарстане. Им заложены основы нанопсихологии. Автор метода пограничного анализа и кодирования. Автор первых книг в России по психологии манипуляции «Энциклопедия блефа» (1995), «Манипуляционная психология и психотерапия» (1995), «Иллюзионизм личности» (1997), «Иллюзионизм и фокусы психотерапии» (1997).

В статье анализируется возможность проведения скрытой, или косвенной, профилактики наркомании среди учащихся. Приводятся рекомендации по проведению такой профилактики в рамках определенных школьных предметов.

Благодаря традиционной профилактике наркомании и антинаркотической пропаганде, которая имеет прямые и открытые формы, все мы теперь знаем, что наркотики — это плохо. Зайдите в любой школьный класс и практически все учащиеся хором вам подтвердят это. Но тогда возникает вопрос: откуда берутся наркоманы? Напрашивается вывод: открытая профилактика наркомании необходима, но не достаточна.

Открытой профилактикой наркомании необходимо заниматься. Можно, например, на кабинете сделать вывеску «Специалист по профилактике наркомании». Можно выйти к учащимся и напрямую заявить, что вы будете заниматься профилактикой наркомании. К сожалению, как показали наши наблюдения, слово «профилактика» в большинстве случаев не вызывает интереса у учащихся. Можно много говорить о наркотиках, их вреде здоровью, часто произносить слово «наркомания», и учащиеся будут знать все о наркотиках, их разновидностях, где они продаются, но этого опять будет недостаточно. Вы снимете у них лишь некое поверхностное, познавательное любопытство к наркотикам. Кстати, по этому пути пошли многие российские школы, но практика показала, что такой подход, направленный на снятие любопытства, в некоторых случаях, наоборот, стимулирует его. Увы! Некоторые наши московские коллеги почему-то уверены, что для того, чтобы школьники не интересовались наркотиками, им надо все рассказывать о них. Все-все! Чтобы любопытства не было, и поэтому учащиеся почему-то не будут потреблять. Нам приходилось присутствовать на таких уроках: выходит работник МВД и начинает рассказывать о типах наркотиков, какие они бывают, где они производятся. Более того, после окончания занятий, учащимся вручали атласы различных наркотиков, чтобы они окончательно «утолили» свое любопытство. В этом справочнике подробно рассказывается история наркотиков, где они растут, где продаются, какого цвета фантики и картинки. Получается, что если взять сексуально озабоченного подростка и много ему рассказывать о женщинах, об их красоте, он все меньше и меньше будет соблазняться и хотеть своего удовлетворения. По-видимому, все наоборот. Снимая чисто поверхностное познавательное любопытство, мы рискуем стимулировать иное любопытство, которое находится за гранью познавательной сферы учащегося — это эмоциональное любопытство и искушение. В результате в классе

могут появиться наиболее «продвинутые» ребята, которые утолили не познавательное любопытство к наркотикам, а эмоциональное. Такой учащийся уже начинает хвастаться своими познаниями. Он даже горд, как горд мальчишка, который курит на виду у девчонок. «Он продвинутый у нас мальчик. Он уже курил марихуану», — говорят его одноклассники. Значительная часть учащихся, к сожалению, как показывают наши наблюдения, восхищается этим. Это происходит не только потому, что наркотики — это что-то необычное и новое. Это происходит благодаря средствам массовой информации, книгам, где ведутся соответствующие «проповеди» в той или иной форме. Например, обожаемая молодежью книга Виктора Пелевина «Поколение пепси» стала бестселлером. Эта книга была издана гигантскими тиражами. В ней прекрасно описаны особенности наркотического сознания главного героя. В этой книге представлено все объективно. Возможно, для взрослого человека она полезна. Подросток же, прочитав ее, может все оценить неадекватно и начать потреблять наркотики.

Кроме того, необходимо отметить, что в настоящее время наблюдается преобладание сравнительно дорогого пропагандистского подхода в профилактике наркомании (рок-музыканты, велосипедисты, байкеры против наркотиков и т. п.). Время показало, что эти пропагандистские трюки, направленные на удовлетворение чисто финансовых интересов их создателей, неэффективны. Они уже многих утомили.

Снять любопытство простыми рассказами о них, на наш взгляд, невозможно. Если вы часто будете говорить о них во время профилактики наркомании, все время произносить слово «наркотик», то это может даже вызвать обратную реакцию. Но, в тоже время, совсем не произносить это слово нельзя. Надо произносить его один раз, но этот «один раз» должен быть таким, чтобы учащиеся эмоционально отреагировали, вздрогнули и т. п.

Недостаточно эффективно проходит профилактика наркомании и тогда, когда акцент делается исключительно на психодиагностику. Мы должны делать все, чтобы уже до диагностики не было учащихся, склонных к наркотическому потреблению. А если дело дошло до диагностики наркомании, то уже поздно. Многие преподаватели уже устали от этих холодных и «бездушных» тестирований. Устали настолько, что нет сил заниматься живым общением с учащимися. Нельзя забывать главного: диагностировать и выявлять необходимо не наркоманов, а учащихся, которые имеют риск потреблять наркотики.

Таким образом, на основании всего вышеизложенного, напрашивается вывод о необходимости иных подходов к профилактике наркомании. Одним из таких подходов является метод *косвенной и скрытой профилактики наркомании*, разработанный нами. В этом случае при взаимодействии преподавателя с учащимися должны затраги-

ваться ненаркотические темы, казалось бы, не имеющие отношения к проблеме наркомании.

Практика показывает, что, с одной стороны, опытные и талантливые педагоги, сами того не замечая, часто начинают выполнять роль практического психолога в отношении учащихся. (Так, например, академик РАО Р.Х. Шакуров в работе «Психологические основы профилактики наркомании учащихся» [7], рассматривая социально-психологические предпосылки эффективной профилактики наркомании, выделяет такой аспект работы преподавателя, как его психологическая власть над учащимися, которая, в свою очередь, невозможна без эффективного межличностного общения.) С другой стороны, сами психологи часто обучают и перевоспитывают своих клиентов, превращая психокоррекцию в долгосрочный педагогический процесс, направленный на перевоспитание деструктивных установок личности [6]. Современная ситуация, связанная с алкоголизацией и наркотизацией социума, часто вынуждает преподавателя выступать в роли практического психолога [7]. В связи с этим существует заблуждение, что практическая психология — это нечто качественно иное, чем педагогика. И действительно, в практической психологии есть направления, связанные с внушением, гипнозом, воздействием на сознание и подсознание, но они занимают во всей этой системе незначительную часть. В практической психологии существуют и другие подходы: психоанализ, когнитивная психокоррекция, групповые социально-психологические тренинги, семейная психология и др. [5]. Все эти направления во многих своих приемах аналогичны приемам и технологиям педагогики. Более того, многие знания и педагогические приемы входят в практическую психологию, но просто называются иначе. Фактически значительная часть практической психологии направлена на обучение и перевоспитание проблемной личности. По-видимому, педагогика, по сравнению с практической психологией, в некоторых своих случаях более долговременна и основательна. Следовательно, она во многом аналогична практической психологии.

Существует заблуждение: «что психолог делает в течении часа, то педагог делает годами». Это не так. Но в некоторых случаях практическая психология — это радикальная педагогика. Это бывает в силу того, что в психике есть такие ее составляющие, благодаря которым возможно проведение эффективного внушения, определенного психического воздействия и т. п. При этом необходимо отметить, что и в практической психологии есть долгосрочные методы. Так психолог, занимающийся психоанализом, порой несколько лет перевоспитывает своих пациентов, напоминая педагога, который перевоспитывает своих учащихся на основании понимания семейных истоков деструктивного поведения ребенка. Более того, в практической психологии есть разделы (когнитивная психокоррекция, семейная терапия, психологические тренинги, поведенческая психокоррекция и т. п.), которые часто используют положения и принципы педагогики [5].



Таким образом, педагоги на основании действий, которые они совершают в отношении учащихся, могут считать себя практическими психологами. Но часто они этого не осознают, утверждая, что практическая психология — это нечто отдельное и недостижимое. Оно и понятно, ведь педагогика часто направлена на изменение и анализ поведения учащихся, а не их эмоций и переживаний. Видимо, с того момента, когда педагог начнет обращать внимание на эмоциональную сферу учащихся, его деятельность можно будет назвать практико-психологической. То есть педагогика станет психологической, как только станет педагогикой чувств, эмоций и переживаний. Следовательно, настало время ставить «оценку» не только за знания и поведение, но и за настроение и переживание учащихся.

Некоторые педагоги после прочтения вышеприведенных положений могут почувствовать беспокойство, вызванное невозможностью внедрить элементы практической психологии в свою работу. Поэтому часто многие педагоги считают, что проблема наркомании — это проблема практической психологии или медицины. И действительно, проблема лечения наркомании — это дело рук врачей, психотерапевтов и психологов, а вот проблема того, чтобы наши дети не пришли к потреблению наркотиков, — это проблема общая. К сожалению, врачи до сих пор ничего эффективного в плане лечения предложить не могут [1] (5–7% выздоравливающих, но остающихся хронически больными).

На наш взгляд, преподавателям необходимо научиться внушать учащимся «нечто», способствующее эффективной профилактике наркомании. Педагог может внушать в директивной и прямой формах. (Например, некоторые педагоги, используя агрессивную форму внушения, вызывают страх у своих учеников.) Существует косвенная форма внушения. (Хорошим косвенным внушением является поход в наркологическую клинику, на похороны подростка-наркомана или в морг на вскрытие больного, умершего от разложения, вызванного наркотиком, и т. д.)

В рамках процесса преподавания, прием косвенного внушения [7] против наркомании и алкоголизма можно применять практически во всех школьных предметах. Для этого, на наш взгляд, необходимы следующие этапы.

1. Выбрать занимательную тему.
2. Вывести эту тему на психологическую или философскую проблему (переживания, настроения, поведения, ценностей, смерти, жизни и т. д.).
3. Показать, как усложняется разрешение этой проблемы в случае потребления алкоголя или наркотиков.

По этой схеме возможна профилактика наркомании в рамках гуманитарных дисциплин: истории, русского языка др. Так, например, через феномен пьянства, который описывается в том или ином произведении, можно всегда перейти к феномену настроения. На маленьком отрывке из рассказа можно всегда плавно выйти на проблему настроения.

В рамках преподавания музыкальных предметов также возможна профилактика наркомании. Разве нас музыка не пьянит? И вот мы уже заговорили о феномене опьянения. На уроки музыки можно привести множество примеров трагических судеб великих творцов, вызванных наркотической и алкогольной зависимостью (С. Сайдашев, А. Мусоргский, Э. Пресли, Ф. Мекьюри, М. Монро и др.).

Далее рассмотрим, основные темы, которые необходимо раскрывать преподавателям на уроках биологии, анатомии и химии.

Первая тема — боль в организме человека [4]. Чувство острой боли возникает у человека при повреждении тканей, например, укусом, порезом, ушибом, ожогом и т. п. Боль — неприятное чувство, но очень нужное организму. Боль, как надежная охрана, информирует человека о повреждении тела, то есть об опасности для здоровья и жизни, и принуждает принять меры для устранения этой опасности.

Снятие болевой чувствительности равносильно снятию службы охраны. Течение многих болезней после этого ухудшается, так как больные, не чувствуя боли, не щадят поврежденные органы, дают на них чрезмерную нагрузку. Нельзя без необходимости принимать обезболивающие средства. Они изменяют клинические проявления заболеваний и затрудняют диагностику, что может привести к смертельному исходу.

Наркотики способствуют угнетению болевых рецепторов, благодаря чему боль прекращается. Поэтому часто наркоманы не знают о катастрофичности состояния своего организма.

Следующая тема — дыхание. Наркотики «анальгезируют» хеморецепторы, вследствие этого при накоплении углекислого газа эти рецепторы до нормального уровня не возбуждаются. Неизбежно снижается, а затем и угнетается активность дыхательного центра. Наркоман уже никогда не сможет дышать свободно. Он обрекает себя на пожизненное кислородное голодание (гипоксию). Поэтому наркоманы чаще всего умирают от остановки дыхания при случайной передозировке наркотиков. Смерть наступает уже через 5 минут после внутривенного введения наркотика.

Молодому человеку, решившему попробовать действие наркотика для испытания удовольствия, надо знать, что тем самым он позволяет надеть на свою шею удавку, которая будет затягиваться все туже и туже и в конце концов задушит. Это метафора. Никакой петли на шее, конечно, нет, но результат тот же.

Наркотики, как уже было сказано ранее, «анальгезируют» хемо- и барорецепторы и тем самым снижают возбудимость кашлевого центра. Человек, начавший принимать наркотики, отключает защитный механизм кашля. Даже при простуде кашля не возникает. В легких наркомана накапливаются слизь, гной, компоненты дыма, пыли. Легкие наркомана можно сравнить с переполненной плевательницей: он не может отхаркнуть наружу, а значит, плюет в самого себя, во внутреннее пространство своих легких. Следующий этап — мокрота разлагается, микробы размножаются.

Далее можно коснуться сердечно-сосудистой системы. Наркотики, «анальгезируя» баро- и хеморецепторы, способствуют угнетению сосудодвигательного центра, а вследствие этого снижению кровяного давления и замедлению пульса. По этой причине в организме наркомана всегда возникает ухудшение функций сердечно-сосудистой системы, уменьшается снабжение клеток необходимыми им веществами, а также «очистка» клеток и тканей. Функции всех клеток слабеют, и весь организм дряхлеет, как в глубокой старости. Наркоман уже не в силах справиться с привычным объемом работы.

Особое внимание заслуживает тема пищеварения. Роль питания также общеизвестна. У наркоманов притупляются все вкусовые и обонятельные ощущения. Они уже не могут в полной мере получать удовольствие от пищи. Снижается аппетит. Уменьшается выработка ферментов, желчи, желудочного и кишечного соков. Пища не в полной мере переваривается и усваивается. Наркоман обрекает себя на хроническое голодание. Обычно наркоманы имеют дефицит веса.

И, наконец, одна из главных тем для молодежи — любовь и отношения между полами. По многим механизмам при наркоманиях угнетаются половые потребности и возможности. Гинекологи отмечают, что у девушек-наркоманок быстро развиваются атрофические процессы в наружных и внутренних половых органах. По состоянию половой сферы эти девушки напоминают старух. Они даже не могут заниматься проституцией из-за потери необходимых для этого физических качеств. У юношей-наркоманов происходит быстрое угасание потенции. У наркоманов обычно не бывает детей, а среди родившихся часты случаи уродств.

Косвенное внушение часто начинается с того момента, когда преподаватель, казалось бы, обращаясь к одним (непроблемным ученикам), в действительности обращается к другим (проблемным ученикам).

Необходимо организовать педагогический процесс так, чтобы школьник все больше и больше жил в мире не неких «мертвых» ценностей дальнего круга, дескать «учись — это тебе когда-нибудь пригодится», а на позитивно переживаемых ценностях, ощущаемых «здесь и теперь». Для этого необходима организация психодинамики, основанная на механизме преодоления, механизме моделирования и имитации «пограничной ситуации» и т. д. Это возможно только в русле постмодернистского подхода [2], когда учеба является не самоцелью, а способом решения задач, стоящих перед учащимися, которые заняты конкретной полезной деятельностью наравне со взрослыми.

Профилактика наркомании никогда не должна быть специальным процессом. Она должна проходить в рамках тех программ, которые уже наработаны в школах. Очевидно, не стоит сразу напористо наваливаться на профилактику наркомании. Педагог продолжает работать, как и работал, но теперь уже не забы-

вает о возможности внедрения в прямой или косвенной форме элементов, способствующих первичной профилактике наркомании.

В целом, для проведения эффективной первичной профилактики [3] необходимо выполнение следующих рекомендаций:

а) повышать психологическую защищенность учащихся от наркотиков (развитие жизнелюбия и навыков творчества, преодоление стрессов и депрессий, знания о психологии радости);

б) развивать у учащихся навыки противостояния манипуляциям наркоторговцев и деструктивным зависимостям;

в) учить выявлению самой личностью в себе склонности и риска наркопотребления;

г) делать учащимся внушение, основанное на последствиях для здоровья, вызываемых наркотиком;

д) как можно раньше выявлять наркоманов и лиц, склонных к потреблению наркотиков (на основе личностных, поведенческих, эмоциональных, внешних изменений);

е) проводить скрытую профилактику наркомании (групповая психотерапия и тренинги, а также преподавание с элементами скрытой профилактики наркомании);

ж) повышать уровень творческих процессов в психике, не доводя ее до критического непредсказуемого состояния.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Шакуров Р.Х., Гарифуллин Р.Р. Психологические основы профилактики наркомании учащихся. — Казань: РИЦ «Школа», 2002. — 200 с.
2. Сурнов К.Г. Некоторые принципы психологической реабилитации больных алкоголизмом // Журн. невропатол. и психиатрии им. С. С. Корсакова. — 1981. — Вып. 12. — С. 1866—1870.
3. Психотерапевтическая энциклопедия — СПб: Питер Ком, 1999. — 752 с.
4. Гарифуллин Р.Р. Кодирование личности от алкогольной и наркотической зависимости. Манипуляции в психотерапии: Монография. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. — 256 с.
5. Гарифуллин Р.Р. Скрытая профилактика наркомании. — М.: ТЦ«Сфера», 2002. — 64 с.
6. Гарифуллин Р.Р. Постмодернистская психология, или Язык и алгоритмы искусства в психологии // Образование и культура постмодерна: Сб. статей.—Казань: Каз.ун-т, 2005. — С. 48—50.
7. Гарифуллин Р.Р. Скрытая профилактика алкоголизма и наркомании в школе и семье // Психологические проблемы современной российской семьи: Материалы второй всерос. науч. конф. — М.: Гос. НИИ семьи и воспитания, 2005. — Ч. 1.— С. 240—245.

Психологу на заметку



А.В. Федоров

Мифологическая основа современной поп-культуры и ее анализ на занятиях в школьной аудитории¹

Федоров Александр Викторович — доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе Таганрогского государственного педагогического института им. А.П. Чехова, президент Ассоциации кинообразования и медиапедагогике России, член Правления Союза кинематографистов России.

Руководитель проектов по грантам Фонда Президента РФ (Поддержка ведущих научных школ РФ), Федеральной целевой программы, Российского научного гуманитарного фонда, Кеннан-института (США), DAAD (Германия) и др.

Основные профессиональные интересы: медиаобразование, медиапедагогика, медиакомпетентность.

В статье анализируется взаимосвязь сюжетов современных произведений поп-культуры с сюжетами мифов, сказок, легенд. Даются критерии анализа, предлагаются сценарии школьных занятий по соответствующим темам.

(Основное понятие: медиатекст (“mediatext”, “mediaconstruct”) — сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа, как то: газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.)

Анализ культурной мифологии медиатекстов (Cultural Mythology Analysis of Media Texts) представляет собой выявление и анализ мифологизации фабул, тем, типов персонажей и т. д. в медиатекстах (в том числе в рамках так называемых фольклорных источников — сказок, «городских легенд» и т. д.).

В частности, аудитории (в нашем случае — старшеклассникам) предлагается путем анализа ответить на вопрос: почему многие развлекательные медиатексты столь популярны у массовой аудитории?

Конечно, медиатексты, относящиеся к массовой/популярной культуре, имеют успех у аудитории вовсе не из-за того, что они якобы ориентированы только на людей с низким эстетическим вкусом, подверженных психологическому давлению, легко верящих лжи и т. д., а потому, что их авторы отвечают на реальные, достойные уважения и изучения потребности аудитории, в том числе — информационные, компенсаторные, гедонистические, рекреативные, моральные, эстетические и т. д.

Развитие современного общества «с абсолютной неизбежностью приводит к формированию особого типа культуры — культуры коммерческой, массовой ... удовлетворяющей на базе современных технологий фундаментальную потребность человечества в гармонизации психической жизни людей» (Разлогов, 1991, с. 10). С этими словами созвучны и размышления А.В. Костиной, считающей, что «сегодня массовая культура выступает как средство

¹ Статья написана при поддержке Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009—2013 годы по мероприятию 1.1 (III очередь) «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров», лот №5 — «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров в области психологических и педагогических наук»; проект «Анализ эффективности российских научно-образовательных центров в области медиаобразования по сравнению с ведущими зарубежными аналогами», руководитель проекта — А.В. Федоров.

реализации не столько гедонистических и рекреационных, сколько идентификационных и адаптационных стратегий, закрепляя существующую в обществе социальную иерархию через символически значимое культурное потребление и способствуя стабилизации общественной системы через конструирование особой виртуальной надстройки над реальностью» (Костина, 2006, с. 18).

При этом массовая культура, немислимая без медиа, — естественная составляющая современной культуры в целом. К ней принадлежит большая часть всех создаваемых в мире медиатекстов. Ее можно рассматривать как эффективный способ вовлечения широких масс читателей, слушателей и зрителей в разнообразные культурные процессы; как явление, рожденное новейшими технологиями (в первую очередь — коммуникационными), мировой интеграцией и глобализацией (разрушением локальных общностей, размыванием территориальных и национальных границ и т. д.). Такое определение массовой (популярной) культуры, на наш взгляд, логично вписывается в контекст функционирования медиа — систематического распространения информации (через прессу, печать, телевидение, радио, кино, звуко/видеозапись, интернет) среди «численно больших, рассредоточенных аудиторий с целью утверждения духовных ценностей и оказания идеологического, экономического или организационного воздействия на оценки, мнения и поведение людей» (Философ. энцикл. словарь, 1983, с. 348).

Впрочем, известен и подход, разделяющий массовую и популярную культуру, утверждающий, что «популярность, распространенность культурного феномена не свидетельствует о его упрощенности и принадлежности исключительно к сфере массовой культуры. Популярными, то есть доступными и соответствующими определенному уровню понимания, могут быть явления и высокой, элитарной культуры, и явления культуры народной. Их открытость для восприятия обусловлена наличием в их структуре определенного уровня психофизиологического, апеллирующего к эмоциональным реакциям и элементарным ассоциациям, определяемым повседневным опытом» (Костина, 2006, с. 51).

На наш взгляд, это своего рода игра в слова. В нашем понимании, культура массовая и культура популярная — синонимы, за которыми, действительно, может стоять «современная мифология с ее нерасчлененностью реального и идеального, с ее обращением не к познанию, а к вере, не к сознанию, а к подсознанию, с ее растворенностью личности в сфере коллективно-бессознательного, синкретическим единством индивида и социума, что обеспечивает необходимый рекреационный потенциал. Отсюда — тяга массовой культуры к стереотипам, имиджам, нормам поведения, клише, знакам, связанным с мифологической структурой сознания и тяготеющим к архаическим культурным пластам» (Костина, 2006, с. 94).

В.Я. Пропп (1976, 1998), Н.М. Зоркая (1981, 1994), М.И. Туровская (1979), О.Ф. Нечай (1993), М.В. Ям-

польский (1987) и другие исследователи убедительно доказали, что для тотального успеха произведений массовой культуры необходим расчет их создателей на фольклорный тип эстетического восприятия, а «архетипы сказки и легенды и соответствующие им архетипы фольклорного восприятия, встретившись, дают эффект интегрального успеха массовых фаворитов» (Зоркая, 1981, с. 116).

При этом стоит отметить, что исследователями не раз отмечалась неразрывность фольклора, сказки, легенды и мифа. Еще В.Я. Пропп был убежден, что, с исторической точки зрения, «волшебная сказка в своих морфологических основах представляет собою миф» (Пропп, 1998, с. 68). Более того, «миф не может быть отличаем от сказки формально. Сказка и миф иногда настолько полно могут совпадать между собой, что в этнографии и фольклористике такие мифы часто называются сказками» (Пропп, 1998, с. 124).

Действительно, успех у аудитории очень тесно связан с мифологическим слоем произведения. «Сильные» жанры — триллер, фантастика, вестерн — всегда опираются на «сильные» мифы» (Ямпольский, 1987, с. 41). Взаимосвязь необыкновенных, но «подлинных» событий — один из основополагающих архетипов (опирающихся на глубинные психологические структуры, воздействующие на сознание и подсознание) сказки, легенды — имеет очень большое значение для массовой популярности медиатекстов.

В этом контексте высказывается мнение, что «субъектом массовой культуры выступает особая профессиональная группа, создающая ее артефакты в соответствии с законами социальной психологии и рыночных отношений, носителем же ее ценностью является человек массы — недифференцированный субъект с невыраженным личностным началом, особенностями которого является не критичность восприятия и оценок, управляемость, духовная инфантильность» (Костина, 2006, с. 19).

На наш взгляд, эти рассуждения логичны в первой части, касающейся создателей текстов массовой культуры. Что касается «человека массы», то в абстрактном, оторванном от жизни понимании рассуждения А.В. Костиной, возможно, и приемлемы. Однако исследования медийных социологов и педагогов (Зоркая, 1981, 1994; Туровская, 1979; Нечай, 1993; Федоров, 2001 и др.) доказывают, что аудитория массовой культуры дифференцирована, неоднородна, разделяется на различные типы, и во многих случаях о ней нельзя огульно говорить как о тотально инфантильной, управляемой и некритичной. Часть активных потребителей массовой/популярной культуры весьма критично и придиричиво отслеживает неправдоподобные, с их точки зрения, фрагменты (медиа)текстов. Другая часть аудитории особое значение придает моральной оценке позиции персонажей и авторов. Третья, ничуть не становясь «инфантильной» и «управляемой», ищет остросюжетных развлечений после тяжелого трудового дня, легко отделяя развлекательный медийный мир от реальной жизни...

О.Ф. Нечай, на наш взгляд, очень верно отметила важную особенность массовой (популярной) культу-



ры — адаптацию фольклора в формах социума. То есть, если в авторском «тексте» идеал проступает сквозь реальность (в центре сюжета — герой-личность), в социально-критическом «тексте» действует персонаж, взятый из окружающей жизни (простой человек), то массовой культурой даются идеальные нормы в реальной среде (в центре повествования — герой-богатырь) (Нечай, 1993, с. 11–13).

В качестве примера остановимся на текстуальном анализе по В.Я. Проппу, где успешно сочетаются сюжетно-повествовательный (включающий анализ персонажей, стереотипов, культурной мифологии), структурный, семиотический, идентификационный и контент-анализ.

Исследовав сотни сказочных сюжетов, В.Я. Пропп выделил 31 тип основных событий и характеров персонажей с ограниченным набором их ролей (семь ключевых персонажей и семь ключевых ролей), между которыми определенным образом распределяются конкретные герои со своими функциями. Каждый из семи действующих лиц/ролей (герой, ложный герой, отправитель, помощник, антагонист/вредитель, даритель, царевна или ее отец), имеет свой круг действий, т. е. одну или несколько функций (Пропп, 1998, с. 24–49).

Вот выделенные в результате текстуального анализа события/функции.

I. Один из членов семьи отлучается из дома (определение — отлучка).

II. К герою обращаются с запретом (определение — запрет).

III. Запрет нарушается (определение — нарушение).

IV. Антагонист пытается произвести разведку (определение — выведывание).

V. Антагонисту даются сведения о его жертве (определение — выдача).

VI. Антагонист пытается обмануть свою жертву, чтобы овладеть ею или ее имуществом (определение — подвох).

VII. Жертва поддается обману и тем невольно помогает врагу (определение — пособничество).

VIII. Антагонист наносит одному из членов семьи вред или ущерб (определение — вредительство).

VIII-а. Одному из членов семьи чего-либо не хватает, ему хочется иметь что-либо (определение — недостача).

IX. Беда или недостача сообщается, к герою обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (определение — посредничество, соединительный момент).

X. Искатель соглашается или решается на противодействие (определение — начинающееся противодействие).

XI. Герой покидает дом (определение — отправка).

XII. Герой испытывается, выспрашивается, подвергается нападению и пр., чем подготавливается получение им волшебного средства или помощника (определение — первая функция дарителя).

XIII. Герой реагирует на действия будущего дарителя (определение — реакция героя): 1) герой выдерживает (не выдерживает) испытание; 2) герой отвечает (не отвечает) на приветствие; 3) он оказывает (не оказывает) услугу умершему; 4) он отпускает плененного; 5) он щадит просящего; 6) он совершает раздел и мирит спорщиков; 7) герой оказывает какую-нибудь иную услугу. Иногда эти услуги соответствуют просьбам, иногда же они вызваны просто добротой героя; 8) герой спасается от покушения на него, применяя средства враждебного существа к нему самому; 9) герой побеждает (или не побеждает) враждебное существо; 10) герой соглашается на обмен, но немедленно применяет волшебную силу предмета к отдателю.

XIV. В распоряжение героя попадает волшебное средство (определение — снабжение, получение волшебного средства).

XV. Герой переносится, доставляется или приводится к месту нахождения предмета поисков (определение — пространственное перемещение между двумя царствами, путеводительство).

XVI. Герой и антагонист вступают в непосредственную борьбу (определение — борьба).

XVII. Героя метят (определение — клеймение, отметка).

XVIII. Антагонист побеждается (определение — победа).

XIX. Начальная беда или недостача ликвидируется (определение — ликвидация беды или недостачи).

XX. Герой возвращается (определение — возвращение).

XXI. Герой подвергается преследованию (определение — преследование, погоня).

XXII. Герой спасается от преследования (определение — спасение, обозначение).

XXIII. Герой неузнанным прибывает домой или в другую страну (определение — неузнанное прибытие).

XXIV. Ложный герой предьявляет необоснованные притязания (определение — необоснованные притязания).

XXV. Герою предлагается трудная задача (определение — трудная задача).

XXVI. Задача решается (определение — решение).

XXVII. Героя узнают (определение — узнавание).

XXVIII. Ложный герой или антагонист изобличается (определение — обличение).

XXIX. Герою дается новый облик (определение — трансфигурация).

XXX. Враг наказывается (определение — наказание).

XXXI. Герой вступает в брак и воцаряется (определение — свадьба).

В.Я. Пропп доказал также парность (бинарность) большинства событий/функций сюжетов (недостача — ликвидация недостачи, запрещение — нарушение запрета, борьба — победа и т. д.). При этом «многие функции логически объединяются по известным кругам. Эти круги в целом и соответствуют исполнителем. Это круги действий» (Пропп, 1998, с. 60):

1) круг действий антагониста/вредителя (вредительство, бой или иные формы борьбы с героем, преследование);

2) круг действий дарителя/снабдителя (подготовка передачи волшебного средства, снабжение героя волшебным средством);

3) круг действий помощника (пространственное перемещение героя, ликвидация беды или недостачи, спасение от преследования, разрешение трудных задач, трансфигурация героя);

4) круг действий искомого персонажа (задание трудных задач, клеймение, обличение, узнавание, наказание второго вредителя);

5) круг действий отправителя (отсылка героя);

6) круг действий героя (отправка в поиски, реакция на требования дарителя, свадьба);

7) круг действий ложного героя (отправка в поиски, реакция на требования дарителя — всегда отрицательная — и, в качестве специфической функции, — обманные притязания) (Пропп, 1998, с. 60–61).

Дальнейшие исследования ученых (Есо, 1960; Зоркая, 1981, 1994 и др.) доказали, что подходы В.Я. Проппа вполне применимы к анализу многих медиатекстов, включая практически все произведения массовой медиакультуры (литературные, кинематографические, телевизионные и пр.). И верно, во многих популярных медиатекстах в той или иной мере чувствуются отголоски библейских мотивов, древнегреческих мифов, сказок о Золушке, Красной Шапочке, Змее Горыныче, Синей Бороде, Али Бабе и сорока разбойниках и т. п. Безусловно, аудитория (например, школьная) может не замечать этого, но все равно неосознанно тянуться к сказочности, фантастическому действию, мифологическим героям...

Воспользовавшись схемой В.Я. Проппа, У. Эко (Есо, 1960, р. 52) подверг культурно-мифологическому и структурному анализу серию шпионских романов Я. Флеминга о Джеймсе Бонде (за последние полвека практически все они были экранизированы, порой даже по нескольку раз, что повлекло за собой целый шлейф пародий на «бондиану»). В результате была вычленена следующая стереотипная сюжетная схема.

- А. Бонд получает задание.
- В. Злодей встречается с Бондом.
- С. Бонд создает первые препятствия Злодею либо наоборот.
- Д. Бонд встречает Женщину/Красотку.
- Е. Бонд использует Женщину (обольщение, овладение).
- Ф. Злодей берет в плен Бонда (с Женщиной или без нее).
- Г. Злодей пытается Бонда (с Женщиной или без нее).
- Н. Бонд побеждает Злодея.
- И. Бонд наслаждается Женщиной.

Продолжая аналитическую работу У. Эко, можно обнаружить в «бондиане» и 7 кругов действий персонажей по классификации В.Я. Проппа:

1) круг действий Злодея (преследование, коварные козни, борьба с Бондом);

2) круг действий Дарителя/Снабдителя (в каждом романе/серии некий глава секретной инженерной лаборатории вручает Бонду «волшебное средство» в виде новейшей шпионской и иной техники, попутно демонстрируя особенности ее функционирования);

3) круг действий Помощника (как правило, такого рода помощником у Бонда становится Женщина/Красотка, которая помогает Бонду спастись от преследования, решить каверзную задачу, найти нужный объект и т. д.);

4) круг действий Искомого персонажа (в «бондиане» искомым далеко не всегда является персонаж, чаще это некий военный/стратегический объект, который необходимо уничтожить или похитить);

5) круг действий Отправителя (отсылает Бонда на очередное задание, конечно, начальник Секретной службы Ее Величества, однако в круг действий отправителя входят также миловидная секретарша и глава инженерной лаборатории);

6) круг действий Героя (выполнение Бондом опасного задания, покорение им женских сердец и тел, борьба со Злодеем и его многочисленными слугами, уничтожение Злодея);

7) круг действий Ложного героя (как и Помощником, Ложным героем в «бондиане», как правило, тоже выступает Женщина — Роковая Красотка. Она всегда действует обманом, иногда прикидываясь чуть ли не союзницей Бонда, не прочь между делом стать его любовницей. Роковая Красотка тесно связана со Злодеем и практически всегда на 100% уверена в своем могуществе и победе над Бондом. Как правило, ее коварные действия приводят к тому, что жизнь Бонда висит на волоске, и часто его спасает только Чудо).

Такого рода культурную мифологию можно легко обнаружить во множестве популярных медиатекстов. К примеру, анализ цикла чрезвычайно популярного у массовой публики телешоу «Поле чудес» показывает, что там в модифицированном варианте можно легко увидеть «отправителей» (родственников и знакомые игроков), «героев-искателей» (сами игроки), «дарителя» (ведущий шоу), «помощников» и т. д. Там же можно выделить и многие из вышеприведенных кругов действий персонажей (круги действий отправителя, дарителя, героя и пр.).

Аналогичные типы персонажей и кругов действия проявляются во многих реалити-шоу:

- «Последний герой» и «Сердце Африки»: разбитые на команды участники шоу оказываются в экзотических странах — вдали от цивилизации, без денег они вынуждены сами добывать себе еду и выполнять разнообразные задания ведущего/дарителя в надежде на итоговый приз (круги действий дарителя, отправителя, героя и пр.);
- «Империя»: участники делятся на команды богатых и бедных, один из них становится правителем Империи и вместе с тремя своими приближенными наслаждается комфортом и роскошью в замке; остальные участники шоу в крестьянской одежде живут в хижине, выполняя тяжелую работу и дополнительные задания «богачей»; цель каждого участника шоу стать правителем Империи, по-



- этому время от времени «богатые» и «бедные» соревнуются между собой за право быть «богатыми»; в финале реалити-шоу остаются только два игрока, которые борются за приз (круги действий дарителя, отправителя, героя, помощника, антагониста и пр.);
- «Остров искушений»: четыре неженатые пары отправляются на экзотический остров, чтобы испытать на прочность свои отношения; в отелях их ждут соблазнитель/искуситель противоположного пола (круги действий дарителя, отправителя, героя и пр.);
 - «Дом»/«Дом-2»: восемь незамужних девушек и семь неженатых парней пытаются найти свою пару, доказать свою любовь и, соревнуясь, выиграть настоящий дом (круги действий дарителя, отправителя, помощника, героя и пр.);
 - «Голод»: участники шоу без денег в незнакомой стране должны прокормить себя и своих друзей, придумывая различные способы добывания пищи (круги действий дарителя, отправителя, героя и пр.)...

Вместе с тем, опоры на фольклор, развлекательности, зрелищности, серийности и профессионализма авторов еще недостаточно для масштабного успеха медиатекста массовой культуры, так как популярность также зависит от гипнотического, чувственного воздействия. Вместо примитивного приспособления под вкусы «широких масс» угадывается «тайный подсознательный интерес толпы» на уровне «иррационального подвига и интуитивного озарения» (Богомолов, 1989, с. 11). Вот почему одни и те же сюжеты, попадая к рядовому ремесленнику или, например, к мастеру медийных развлечений, трансформируясь, собирают различные по масштабу аудитории. Авторы популярных медиатекстов (Б. Акунин, П. Козьмо, С. Лукьяненко, Р. Родригес, Р. Поланский, С. Спилберг, К. Тарантино и др.) в совершенстве овладели искусством «слоеного пирога»: созданием произведений многоуровневого построения, рассчитанного на восприятие людей самого различного возраста, интеллекта и вкуса. Возникают своего рода полустилизации-полупародии вперемежку с «полусерьезом», с бесчисленными намеками на хрестоматийные тексты прошлых лет, прямыми цитатами, с отсылками к фольклору и мифологии и т. д. и т. п.

К примеру, для обычных читателей детективный сериал о сыщике Фандорине кажется увлекательным приключенческим сюжетом из «прошлых времен». А более медиакомпетентную аудиторию проза Б. Акунина может увлечь жанровой постмодернистской игрой с русской классикой, мифологией и фольклором, литературным стилем а la XIX век...

Для одних зрителей «текст» спилберговского сериала об Индиане Джонсе будет равнозначен лицемерию простодушного «Багдадского вора». А для других, более искушенных в медиакультуре, — увлекательным и ироничным путешествием в царство фольклорных и сказочных архетипов, синематических ассоциаций, ненавязчивой пародийности.

Построенный на синтезе жанров детектива и триллера, «Неистовый» Р. Поланского вполне может вос-

приниматься обычной историей об исчезновении жены американского ученого, приехавшего на парижский конгресс, а может читаться как медиатекст, тонко переосмысляющий и иронично стилизующий наследие богатой традиции детективного жанра, «черных» триллеров и гангстерских саг — от Хичкока до наших дней, и даже — как завуалированная автобиография самого режиссера...

А сколько споров разгорелось в последние годы вокруг фантастических романов (и их экранизаций) С. Лукьяненко о всяческих «Дозорах»! Между тем, и здесь идет все так же игра с мифологией, фольклором и развлекательными жанрами, которая как в печатном, так и в экранном вариантах находит живой отклик у миллионов читателей и зрителей.

Итак, можно прийти к выводу, что медиатексты популярной/массовой культуры своим успехом у аудитории обязаны множеству факторов. Сюда входят: опора на фольклорные и мифологические источники, постоянство метафор, ориентация на последовательное воплощение наиболее стойких сюжетных схем, синтез естественного и сверхъестественного, обращение не к рациональному, а к эмоциональному через идентификацию (воображаемое перевоплощение в активно действующих персонажей, слияние с атмосферой, аурой произведения), «волшебная сила» героев, стандартизация (тиражирование, унификация, адаптация) идей, ситуаций, характеров и т. д., мозаичность, серийность, компенсация (иллюзия осуществления заветных, но не сбывшихся желаний), счастливый финал, использование такой ритмической организации фильмов, телепередач, клипов, где на чувство зрителей вместе с содержанием кадров воздействует порядок их смены; интуитивное угадывание подсознательных интересов аудитории и т. д.

Приведем пример аналитического разбора (на медиаобразовательном занятии в школьной аудитории) одного из характерных медиатекстов, опирающихся на фольклорный/мифологический источник, — сериала С. Спилберга о приключениях Индианы Джонса.

Размышляя над выбором эпизодов, наиболее ярко выявляющих художественные закономерности построения произведения в целом, старшеклассники предлагали в основном сцены, связанные с активными действиями (погоны, драки, перестрелки), которые совершает главный герой — археолог Джонс и его многочисленные противники. У всех этих эпизодов в ходе обсуждения была обнаружена общая закономерность: в любых вышеупомянутых ситуациях главный герой сохраняет самообладание, демонстрирует отличную физическую подготовку, находчивость.

В качестве одного из наиболее ярких в этом плане был выбран эпизод в дирижабле. Анализ эпизода начался с попытки аудитории описать свои звуко-пластические впечатления: что конкретно увидели, услышали, что делал герой, какова была его мимика и т. п. Старшеклассники вспомнили, что персонажи, спасаясь от погоны, пробираются в дирижабль, но радость от предстоящего спасения омрачается появлением врага... Однако главный герой моментально находит оригинальный выход из положения: выдавая себя за

билетного контролера, он на виду у всех пассажиров точным ударом кулака выбрасывает противника вон... Перепуганные пассажиры тут же протягивают ему свои билеты...

Старшеклассники отметили также лаконичную лексику главного персонажа, его обаяние, оптимизм.

Основной конфликт эпизода аудитория определила довольно быстро, ибо он свойственен большинству эпизодов произведения в целом: мифологическое, сказочное противоборство Добра и Зла, неизменно заканчивающееся победой главного персонажа, которому противостоят уступающие ему по всем статьям противники.

В целях более подробного анализа медиатекста участникам обсуждения было предложено, вспомнив другие эпизоды, ответить на следующие проблемные вопросы: развивается ли характер главного персонажа по ходу сюжета? как авторы относятся к своему герою? есть ли в произведении философский подтекст, символика, метафоричность? фабула каких сказок и мифов используется авторами трилогии об Индиане Джонсе?

Практически все старшеклассники говорили о том, что авторы, несомненно, на стороне своего героя. Однако часть аудитории приходила к выводу, что все эпизоды медиатекста прочитываются однозначно, везде речь идет о непобедимости главного героя, о его не претерпевающих никаких изменений основных чертах: ловкости, благородстве, смелости, отваге. Другие участники обсуждения обратили внимание на пародийный, иронический, фольклорный, сказочный слои произведения.

Размышляя над тем, как изображаются события медиатекста — всерьез или с иронией, — аудитория, основываясь на предыдущих занятиях (где речь шла о причинах популярности медиатекстов, о типологии медиавосприятия) приходила к выводам:

1. приключения главного героя показаны авторами с иронией, чтобы привлечь массовую аудиторию, так как многие люди боятся «тяжелых» медиатекстов;

2. комедийные приключенческие медиатексты всегда популярнее тех, где все подается с педалированной серьезностью, с натуралистическими сценами насилия, жестокости, так как после работы или учебы хочется просто отдохнуть, посмеяться, избавиться от плохого настроения;

3. это пародия на многочисленные приключенческие истории от «Тарзана» и «Багдадского вора» до «Смертельного оружия»: авторы пародируют вестерны, триллеры, «хорроры», детективы и другие зрелищные жанры;

4. в произведении можно легко выделить (по В.Я. Проппу): 1) круг действий антагониста (разнообразные формы борьбы с героем); 2) круг действий дарителя (снабжение героя волшебным средством); 3) круг действий помощника (пространственное перемещение героя, ликвидация беды, спасение от преследования, разрешение трудных задач и т. д.); 4) круг действий искомого персонажа (по ходу сюжета герой время от времени ищет не только волшебный Грааль

и пр., но и тех или иных персонажей); 5) круг действий отправителя (отсылка героя); 6) круг действий героя (отправление в поиски, реакции на действия антагонистов, помощников, искомого персонажа и т. д.); 7) круг действий ложного героя (время от времени на пути главного героя попадает персонаж, который притворяется положительным, на самом деле являясь помощником антагониста);

5. авторы используют практически весь арсенал массового успеха, включающий фольклорные, сказочные мотивы, серийность, опору на функции компенсации, рекреации, эстетический компонент, проявляющийся в профессионализме режиссуры, операторской работы, в филигранной отделке трюков, мелодичности музыки, мастерстве актеров, хорошо ощущающих жанр и т. п. факторы, усиливающие зрелищность и эмоциональную притягательность произведения.

Старшеклассники говорили о композиционной четкости медиатекста, об учете его авторами законов «эмоционального маятника», признавая при этом, что темпоритм произведения, звуко-зрительный и пространственно-временной мир медиатекста захватывает настолько сильно, что заставляет полностью погружаться в ауру произведения. Таким образом, можно было четко определить, что авторы/агентство мастерски сумели использовать особенности «первичной» (со средой действия медиатекста) и «вторичной» (с персонажами медиатекста) идентификации. Иначе говоря, медиатекст может читаться на нескольких уровнях: приключенческом, развлекательном, мифологическом, ассоциативном, пародийном.

Аргументированное разрешение проблемной ситуации, безусловно, не может окончательно гарантировать усвоение материала всеми участниками обсуждения. Поэтому задавался проверочный вопрос: если аудитория могла на него ответить, то значит, полученные знания были усвоены ею не поверхностно, а основательно. В данном случае вопрос был основан на методическом приеме сравнения персонажей медиатекстов: на каких персонажах известных вам медиатекстов с фольклорной, сказочной, мифологической основой похож главный герой?

Так, на занятиях разрешалась проблемная ситуация, затрагивался не только критический анализ мифологических корней медиатекста, но и нравственная проблематика, авторская концепция, стилистические особенности произведения. Исходя из того, что медиатексты воздействуют на аудиторию комплексно, мы стремились к тому, чтобы старшеклассники от несколько схематичного определения основных конфликтов, характеров героев и т. д. шли дальше: учились критически анализировать разные стороны произведения (композиция, тема, фабула и сюжет, полифонический строй, многоплановость, авторская концепция и т. д.). Обнаружилось, что эффективность овладения аудиторией способностью к аналитическому разбору медиатекста во многом зависит от разнообразных форм проведения занятий, методических приемов, проблемных вопросов. В этой вариативности тоже заключается один из существенных принципов наших занятий.



Анализ медийных стереотипов предполагает выполнение старшеклассниками ряда творческих заданий: литературно-имитационных, театрализованно-ролевых, изобразительно-имитационных, литературно-аналитических. Каждое из этих заданий включает анализ ключевых понятий медиаобразования («медийные агентства» (media agencies), «категории медиа» (media categories), «язык медиа» (media language), «медийные технологии» (media technologies), «медийные репрезентации» (media representations), «медийные аудитории» (media audiences) и др.).

Цикл литературно-имитационных творческих заданий по теме культурной мифологии медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в школьной аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

- составить план использования телевизионной компанией мифологической, сказочной основы в новых телевизионных шоу.

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- написать синопсис (краткое содержание будущего медиатекста) с использованием мифологических, сказочных стереотипов (сюжетные схемы, типичные ситуации, персонажи и т. д.).

Медийные технологии (media technologies):

- написать синопсис будущего медиатекста с акцентом на использование современных технологий создания медиатекстов с мифологической, сказочной основой.

Языки медиа (media languages):

- написать синопсис будущего медиатекста с мифологической, фольклорной основой с акцентом на символические коды (кадр, ракурс и т. д.).

Медийные репрезентации (media representations):

- составить рассказ от имени (главного или второстепенного) персонажа медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник: с сохранением особенностей его характера, лексики и т. п. Задание выполняется (как, впрочем, и большинство других заданий медиаобразовательного характера) на конкурсной основе. Сначала аудитория знакомится с конкретным медиатекстом, затем — пишет рассказы от имени главных или второстепенных его персонажей, а потом проводится коллективное обсуждение полученных результатов, определяются наиболее удачные, близкие к оригиналу рассказы.

Медийная аудитория (media audiences):

- составить монолог от лица каких-либо представителей аудитории (разного возраста, пола, социального статуса, национальности, религии и пр.) о медиатексте с мифологическим, сказочным, фольклорным источником.

Цикл театрализованно-ролевых творческих заданий для анализа

культурной мифологии медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в школьной аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

- театрализованный этюд на тему съемки фильма или телепередачи с мифологическим, сказочным, фольклорным источником (различные этапы подготовительного и съемочного процесса);
- театрализованный этюд на тему «пресс-конференции» с «российскими и зарубежными авторами» («телеведущим», «сценаристом», «режиссером», «актерами», «оператором», «композитором», «художником», «звукооператором», «продюсером», «дизайнером» и др.) медиатекста, опирающегося на мифологический, сказочный, фольклорный источник: «журналисты» по ходу занятия задают заранее составленные вопросы «авторам», которые в свою очередь предварительно готовились к «защите» своего гипотетического (или действительно созданного в ходе предыдущих упражнений) детища — конкретного медиатекста и пр.

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- театрализованный этюд на тему решения одного и того же короткого сюжета в жанрах сказки, мифа, легенды.

Медийные технологии (media technologies):

- театрализованный этюд на тему спора создателей медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник, о том, какие конкретно технологии можно использовать при его создании.

Языки медиа (media languages):

- театрализованный этюд на тему спора создателей медиатекста (с мифологическим, сказочным, фольклорным источником), о том, какие конкретно коды (знаки, символы и т. д.), изобразительное и/или звуковое решение можно использовать при его создании.

Медийные репрезентации (media representations):

- старшеклассники играют роли мифологических, сказочных персонажей медиатекстов. Работа идет в группах по 2–3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект эпизода медиатекста. Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются;
- «интервью» (разыгранные старшеклассниками интервью с мифологическими/сказочными персонажами конкретных медиатекстов и интервью с их «авторами»). Работа идет в группах по 2–3 человека. Каждая группа готовит и осуществляет на практике свой игровой проект интервью. Педагог выступает в роли консультанта. Результаты обсуждаются и сравниваются.

Медийная аудитория (media audiences):

- театрализованный этюд на тему различных реакций конкретных представителей аудитории (различного возраста, уровня образования, социальной принадлежности и т. п.) на те или иные

медиатексты с мифологическим, сказочным, фольклорным источником.

Цикл изобразительно-имитационных творческих заданий для анализа культурной мифологии медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в школьной аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

- подготовка рисунков/коллажей на тему конкретных этапов, связанных с созданием агентством медиатекстов с мифологическим, сказочным, фольклорным источником.

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- подготовка рисунков/коллажей, по которым можно было бы четко представить себе вид и жанр медиатекста с мифологическим, сказочным, фольклорным источником.

Медийные технологии (media technologies):

- подготовка афиш к медиатекстам с мифологическим, сказочным, фольклорным источником, выполненных в разных технологиях (рисунком, коллаж, аппликация и т. д.).

Языки медиа (media languages):

- подготовка серии из десяти-двенадцати кадров/карточек, которая могла бы быть взята за основу для изображения (с опорой на различные виды кадрирования — общий план, крупный план, деталь и т. д.) активных действий персонажей медиатекста с мифологическим, сказочным, фольклорным источником;
- создание афиш/коллажей/комиксов, визуально отражающих мифологическую основу медиатекстов.

Медийные репрезентации (media representations):

- создание афиши/коллажа/комикса, где были бы представлены ситуации и персонажи медиатекстов, опирающихся на мифологический, сказочный, фольклорный источник.

Медийная аудитория (media audiences):

- подготовить рисунки возможных сновидений, которые могут быть у представителей различных типов аудитории после контакта с медиатекстами разных жанров с мифологическим, сказочным, фольклорным источником.

Цикл литературно-аналитических творческих заданий по теме культурной мифологии медиатекстов на медиаобразовательных занятиях в школьной аудитории:

Медийные агентства (media agencies):

- проанализировать социокультурные факторы, повлиявшие на точку зрения агентства/автора конкретного медиатекста, использовавшего мифологическую, сказочную основу.

Категории медиа/медиатекстов (media/media text categories):

- распределить медиатексты (из предложенного педагогом списка) по принципу опоры на разные фабулы мифов и сказок;

- смоделировать в табличном/структурном виде (на основе исследований В.Я. Проппа, Н.М. Зоркой, М.И. Туровской и др.) мифологические, сказочные стереотипы медиатекстов (сюжетные схемы, типичные ситуации, персонажи, их ценности, идеи, мимика и жесты, одежда, предметы, места действия и т. д.), исходя из того, что многие медиа-тексты основываются на одних и тех же мифах, сказках, легендах (табл. 1).

Медийные технологии (media technologies):

- проанализировать возможности влияния современных технологий создания медиатекстов с мифологической, сказочной основой на их содержание.

Языки медиа (media languages):

- проанализировать то, как словесные и визуальные символы в медиатексте с мифологической, фольклорной основой образуют некое значение (к примеру, роль знаков в рекламе);
- распознать и проанализировать символические коды (кадр, ракурс и т. д.) в медиатексте с мифологической, фольклорной основой; то, как информация соотносится с кодами и условностями медиа; проанализировать то, как символические коды могут взаимодействовать друг с другом для создания определенного смысла медиатекста.

Медийные репрезентации (media representations):

- расположить предложенные педагогом тезисы в порядке их значимости для понимания и описания конкретного медиатекста, основанного на мифах/легендах/сказках;
- выбрать тезис (из нескольких предложенных педагогом), с точки зрения учащегося, верно отражающий позицию создателей того или иного медиатекста, основанного на мифах/легендах/сказках;
- поставить персонажа медиатекста, имеющего мифологический, сказочный, фольклорный источник, в измененную ситуацию (с переменной названия, жанра, времени, места действия медиатекста, его композиции: завязки, кульминации, развязки, эпилога и т. д.; возраста, пола, национальности персонажа и т. д.);
- проанализировать рекламные афиши медиатекстов (визуальная и письменная информация, самая важная часть данной информации, композиция афиши, указания на мифологические, сказочные корни медиатекста).

Медийная аудитория (media audiences):

- на основе рекламной афиши сделать прогноз успеха у аудитории того или иного рекламируемого медиатекста с мифологическим, сказочным, фольклорным источником.

Вопросы заданий для анализа культурной мифологии медиатекстов

Медийные агентства (media agencies):

- Используют ли медийные агентства мифологию при создании медиатекстов? Если да, как именно?



Наличие ключевых событий (по В.Я. Проппу) медиатекстов, имеющих фольклорную/сказочную/мифологическую основу	Присутствие (+) или отсутствие (-) данного события в конкретном медиатексте (дать название медиатекста)
Положительный персонаж покидает свой дом (отлучка).	
К положительному персонажу обращаются с запретом (запрет).	
Положительный персонаж нарушает запрет (нарушение).	
Отрицательный персонаж пытается произвести разведку (выведывание) и получает необходимые ему сведения о положительном персонаже (выдача).	
Отрицательный персонаж пытается обмануть положительного персонажа, чтобы овладеть им или его имуществом (обман/подвох).	
Положительный персонаж поддается обману и тем невольно помогает врагу (пособничество).	
Отрицательный персонаж наносит одному из членов семьи положительного персонажа вред или ущерб (вред), либо одному из членов семьи чего-то недостает (недостача).	
Беда или недостача сообщается, к положительному персонажу обращаются с просьбой или приказанием, отсылают или отпускают его (соединительный момент), он начинает действовать/противодействовать.	
Положительный персонаж испытывается, выпрашивается, подвергается нападению и пр., чем подготавливается получение им волшебного средства или помощника (первая функция дарителя).	
Положительный персонаж реагирует на действия будущего дарителя (реакция): выдерживает (не выдерживает) испытание; оказывает (не оказывает) услугу, прощает/отпускает какое-либо существо и т. п.	
В распоряжение положительного персонажа попадает волшебное средство (снабжение).	
Положительный персонаж переносится, доставляется или приводится к месту нахождения предмета поисков (пространственное перемещение).	
Положительный и отрицательный персонажи вступают в непосредственную борьбу (борьба).	
Положительный персонаж побеждает отрицательного (победа), начальная беда или недостача ликвидируется (ликвидация беды или недостачи).	
Положительный персонаж возвращается домой (возвращение).	
Положительный персонаж подвергается преследованию (преследование), спасается от преследования (спасение).	
Положительный персонаж неузнанным прибывает домой или в другую страну (неузнанное прибытие).	
Ложный герой предъявляет необоснованные притязания (необоснованные притязания).	
Положительному персонажу предлагается трудная задача (трудная задача).	
Задача решается (решение).	
Положительного персонажа узнают (узнавание).	
Отрицательный персонаж изобличается (обличение).	
Положительному персонажу даются новые облик, звание, должность, статус (трансфигурация).	
Отрицательный персонаж наказывается/уничтожается (наказание).	
Положительный персонаж вступает в брак и воцаряется или получает в подарок любовь и богатство (свадьба).	

Табл. 1. Выявление фольклорной/мифологической основы медиатекстов

Категории медиа/медiateкстов (media/media text categories):

Каковы условности сказочного/мифологического жанра?

Есть ли здесь предсказуемая жанровая формула медiateкста, основанного на фольклорных источниках? Как понимание этой формулы помогает вашему восприятию конкретного медiateкста?

Какова функция жанровой формулы медiateкстов с мифологической, сказочной основой?

Медийные технологии (media technologies):

Может ли отличаться технология создания медiateкстов, относящихся к мифу, сказке, легенде? Поясните свой ответ.

Языки медиа (media languages):

В чем проявляется специфика изобразительного и/или визуального решения в медiateкстах, основанных на мифах, сказках, легендах?

Можете ли вы назвать аудиовизуальные коды, наиболее характерные для медiateкстов, имеющих сказочные, мифологические корни?

Медийные репрезентации (media representations):

Можете ли вы назвать конкретные медiateксты, основанные на известных вам мифах и сказочных сюжетах?

Предсказывает ли завязка события и темы медiateкста, опирающегося на миф, сказку, легенду? Каково воздействие этой завязки на медiateкст?

Можете ли вы сформулировать стереотипы завязок для медiateкстов сказочных/мифологических жанров?

Какие стереотипные сюжеты, условности фабул характерны для конкретных медiateкстов, основанных на фольклорных, сказочных, мифологических источниках?

Каковы отношения между существенными событиями и персонажами в медiateксте, основанном на мифе, сказке, легенде?

На фабулах каких сказок, мифов, легенд базируются сюжеты конкретных медiateкстов?

Медийная аудитория (media audiences):

От каких факторов зависит интерпретация массовой аудиторией медiateкстов, основанных на фольклорных источниках?

Можно ли утверждать, что интерпретация медiateкста зависит только от психофизиологических данных личности?

В чем причины успеха у аудитории самых знаменитых медiateкстов, имеющих сказочные, мифологические корни (жанр, тема, система эмоциональных перепадов, опора на мифологию, счастливый финал, расчет на максимальный охват медиапредпочтений аудитории и т. д.)?

Как культурная мифология медiateкстов влияет на отношения, ценности, мировоззрения людей?

ЛИТЕРАТУРА:

1. Barthes R. Mythologies. — Paris: Editions de Seuil, 1965.
2. BFI (British Film Institute). Film Education. Методическое пособие по кинообразованию / Пер. с англ. — М.: Изд-во Ассоциации деятелей кинообразования, 1990. — 124 с.
3. Buckingham D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture. — Cambridge, UK: Polity Press, 2003. — 219 p.
4. Eco U. Narrative Structure in Fleming // In: Buono E., Eco U. (Eds.). The Bond Affair. — London: Macdonald, 1960. — P. 52.
5. Eco U. A Theory of Semiotics. — Bloomington: Indiana University Press, 1976.
6. Semali L.M. Literacy in Multimedia America. — New York — London: Falmer Press, 2000. — 243 p.
7. Silverblatt A. Media Literacy. — Westport, Connecticut — London: Praeger, 2001. — 449 p.
8. Бергер А.А. Видеть — значит верить. Введение в зрительную коммуникацию. — М.: Вильямс, 2005. — 288 с.
9. Богомолов Ю.А. Кино на каждый день // Литературная газета. — 1989. — №24. — С. 11.
10. Зоркая Н.М. Уникальное и тиражированное. Средства массовой коммуникации и репродуцированное искусство. — М.: Искусство, 1981. — 167 с.
11. Зоркая Н.М. Фольклор. Лубок. Экран. — М., 1994.
12. Костина А.В. Массовая культура как феномен постиндустриального общества. — М.: КомКнига, 2006. — 352 с.
13. Нечай О.Ф. Кинообразование в контексте художественной литературы // Специалист. — 1993. — №5. — С. 11—13.
14. Пропп В.Я. Фольклор и действительность. — М.: Искусство, 1976. — С. 51—63.
15. Пропп, В.Я. Морфология волшебной сказки. Исторические корни волшебной сказки. — М.: Лабиринт, 1998. — 512 с.
16. Разлогов К.Э. Парадоксы коммерциализации // Экран и сцена. — 1991. — №9. — С. 10.
17. Туровская М.И. Почему зритель ходит в кино // Жанры кино. — М.: Искусство, 1979. — 319 с.
18. Федоров А.В. и др. Медиаобразование. Медиапедагогика. Медиажурналистика. — М.: Изд-во Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», 2005. — CD. — 1400 с.
19. Федоров А.В. Медиаобразование: история, теория и методика. — Ростов: Изд-во ЦВВР, 2001. — 708 с.
20. Федоров А.В. Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников // Инновации в образовании. — 2006. — №4. — С. 175—228.
21. Федоров А.В. Специфика медиаобразования студентов педагогических вузов // Педагогика. — 2004. — №4. — С. 43—51.
22. Философский энциклопедический словарь. — М., 1983. — С. 348.
23. Ямпольский М.В. Полемиические заметки об эстетике массового фильма // Стенограмма заседания «круглого стола» киноведа и кинокритиков, 12—13 октября 1987. — М.: Союз кинематографистов, 1987. — С. 31—44.

Информация для авторов

Журнал «Вестник практической психологии образования» является научно-практическим ежеквартальным рецензируемым изданием для профессиональных психологов-практиков, учителей, родителей, руководителей учреждений образования. Редакция «Вестника» ставит своей целью публиковать работы, отличающиеся профессиональной добротностью, выраженной авторской позицией, а также несущие в себе новые идеи и подходы.

Подача рукописи

Рукопись представляется в редакцию «Вестника практической психологии образования» в электронном виде.

Рукописи, направляемые в «Вестник», должны представлять оригинальный материал, не публиковавшийся ранее и не рассматриваемый для публикации в другом издании.

Рукопись должна сопровождаться письмом, указывающим, что она предназначена для публикации в журнале «Вестник практической психологии образования» с указанием раздела, для которого она предназначена.

Редакции сообщается адрес электронной почты автора, по которому будет проводиться переписка, а также номер его телефона и полный почтовый адрес.

Оформление рукописи

Порядок материалов: инициалы и фамилия автора, ученое звание и степень, должность, полное название научного учреждения, в котором проведены исследования или разработки, заголовок статьи, аннотация на русском и английском языках (не более 150—200 знаков каждая), ключевые слова (5—10) на русском и английском языках, основной текст статьи, библиографический список.

Объем статей — не менее 25 тыс. знаков (с пробелами). Большие материалы могут быть опубликованы в нескольких номерах журнала.

Оформление текста статьи

Публикация материалов в журнале осуществляется на русском языке. Названия зарубежных учреждений приводятся в тексте без кавычек и выделений латинскими буквами. После упоминания в тексте фамилий зарубежных ученых, руководителей учреждений и т. д. на русском языке в полукруглых скобках приводится написание имени и фамилии латинскими буквами.

Все сокращения должны быть при первом употреблении полностью расшифрованы, за исключением общепринятых сокращений математических величин и терминов.

Информация о грантах и благодарностях приводится в виде сноски в конце первой страницы статьи.

Выделения и заголовки. Допускается выделение курсивом и полужирным шрифтом. Выделение прописными буквами, подчеркивание, использование нескольких шрифтов — не допускаются. Заголовки рубрик, подразделов обязательно должны быть выделены.

Ссылки и список литературы

Библиографический список должен включать не менее трех источников. Источники приводятся в алфавитном порядке. При наличии нескольких работ одного и того же автора они включаются в список также в алфавитном порядке, при этом каждой работе присваивается свой номер. Сначала приводятся источники на русском языке, затем на других языках. Нумерация списка сквозная.

Должное внимание следует уделить правильному описанию и полноте библиографической информации. (Образцы библиографических описаний см. в Приложении «Оформление пристатейных списков литературы (или ссылок)», размещенном на CD.)

Допускаются ссылки на электронные публикации в сети Интернет с указанием всех данных.

В тексте ссылки на литературные источники приводятся в виде номера, заключенного в квадратные скобки (например, [1]). Использование сносок в качестве ссылок на литературу не допускается.

Таблицы, графики, рисунки

Таблицы, рисунки, схемы в тексте должны быть пронумерованы и озаглавлены. Недопустимо дублирование текстом графиков, таблиц и рисунков.

Схемы должны быть построены в векторных редакторах и должны допускать редактирование (форматы .eps, .ai и пр.).

Графики, диаграммы могут быть построены в программе MS Excel. При наличии диаграмм, построенных с помощью MS Excel, обязательно предоставляется файл с исходными данными. За правильность приведенных данных ответственность несет автор.

Рисунки должны быть представлены в форматах .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 300 dpi без сжатия).

Графики, таблицы и рисунки, а также фотографии, которые не отвечают качеству печати, будут возвращены авторам для замены.

Информация об авторах

Информация об авторах представляется в отдельном файле. Объем текста не менее 500 знаков. Пожалуйста, укажите фамилию, имя и отчество полностью, научные степени и ученые звания, должность, место работы, основные профессиональные интересы и достижения, количество публикаций. Обязательно указываются (но не будут напечатаны в журнале) контактный адрес (почтовый и электронный почты), телефон.

Фотографии должны быть представлены в формате .jpeg (показатель качества не ниже 8) или .tiff (с разрешением не менее 300 dpi без сжатия). Размер файла с цветной фотографией достаточного для печати качества не может быть менее 1Mb. Пожалуйста, постарайтесь выбрать четкую контрастную фотографию, так как при печати журнала качество изображения ухудшается.

Редакция журнала «Вестник практической психологии образования» будет признательна авторам за строгое соответствие присылаемых рукописей требованиям к их оформлению. Статьи, не соответствующие указанным требованиям, решением редакционной коллегии не публикуются.

Рукописи рецензируются для определения обоснованности предлагаемой тематики, ее новизны, а также научно-практической значимости содержания. Все рецензенты остаются анонимными. После принятия положительного решения относительно публикации рукописи авторы информируются о нем.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей, направленное на придание им лаконичности, ясности в изложении материала и соответствие текста стилю журнала. С точки зрения научного содержания авторский замысел полностью сохраняется.

Контакты

Тел.: (495) 623-26-63

E-mail: rospsy@mail.ru